



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Stereotype Rollenverteilung in aktuellen Lehrwerken für
Slowakisch als Fremdsprache“

Verfasserin

Mag.^a Ivana Gasparik

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 850

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine Slawistik

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Gero Fischer

Inhaltsverzeichnis

1.	Zielsetzung	S.1
1.2.	Forschungsgegenstand	S.2
1.2.1.	Stand der Forschung	S.4
2.	Aufbau	S.5
3.	Danksagung	S.7
4.	Definition	S.8
4.1.	Sprache und Stereotype	S.9
4.1.1	L1	S.9
4.1.2	L2	S.10
4.2.	Cue validity	S.10
4.3.	Kategorisierung und Stereotypisierung	S.13
4.4.	Generalisierung und Stereotypisierung	S.14
4.4.1.	Konkrete Generalisierung	S.15
4.5.	Idiolektale und pathologische Stereotype	S.15
5.	Umgang mit Stereotypen in Fremdsprachenlehrbüchern des Slowakischen	S.16
6.	Auswahl der Lehrwerke	S.17
7.	Methodik	S.18
7.1.	Methodische Vorbereitungen	S.19
7.2.	Überlegungen zur Methodologie	S.20
7.3.	Einführung in die empirische Sozialforschung illustriert anhand von Poppers Falsifizierbarkeit	S.20
7.3.1.	Dialogische Metatheorie	S.25
7.3.1.1.	Die Folgen der Dialogischen Metatheorie im Schnellüberblick	S.27
7.3.2.	Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung	S.27
7.4.	Erwählte Erhebungsmethoden des qualitativen Paradigmas	S.28
7.4.1.	Narratives Interview	S.28
7.4.2.	Konkretisierte Erhebungsmethoden	S.30
7.5.	Gewählte Aufbereitungsverfahren	S.31
7.5.1.	Zusammenfassendes Protokoll	S.31
7.5.2.	Selektives Protokoll	S.32
7.6.	Die Frage nach dem ergiebigsten Auswertungsverfahren	S.32

7.6.1. Qualitative Inhaltsanalyse	S.32
7.6.2. Darbietung der erwähnten inhaltsanalytischen Techniken	S.34
7.7. Überlegungen zur Inhaltsanalyse	S.35
7.8. Texte als Instrumente der Beeinflussung	S.37
7.9. Das illustrierte Übertragungsmittel	S.38
8. Überlegungen zur Lehrbuchanalyse	S.38
8.1. Selektives Protokoll	S.38
9. Qualitative Inhaltsanalyse	S.40
9.1. Querschnittanalyse der Stereotypenkategorien	S.83
10. Fragebogenkonstruktion	S.88
11. Auswertungen	S.97
11.1. Quantitative Auswertung	S.97
11.2. Qualitative Auswertung	S.103
11.3. Abgleich der Resultate	S.105
11.4. Kategorienübergreifende Zusammenfassung	S.107
12. Conclusio	S.109
13. Zusammenfassung und Ausblick	S.111
14. Abstract	S.114

Anhang

Literaturverzeichnis

Lebenslauf

1. Zielsetzung

Seit Anfang des vergangenen Jahrhunderts haben Stereotype als festgefahrene Elemente menschlichen Denkens zunehmend Eingang in verschiedenste Disziplinen gefunden. Was dies betrifft, so wird dabei oftmals der Frage nach der Wahrnehmung von geschlechtsspezifischen Handlungen sowie deren Auswirkungen auf den Sprachgebrauch nachgegangen, nur selten aber die Frage gestellt, wie man Stereotype steuern kann, sodass eine mögliche Umkehr menschlichen Sprechens und Handelns erzielt werden kann. Insofern ist es Ziel dieser hier vorliegenden Arbeit, auf diese Problematik der fehlenden Fragestellung aufmerksam zu machen.

Ziel dieser Arbeit ist es auch, die Bedeutsamkeit von Stereotypen für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen und dieses Anliegen mit praktikablen Anregungen zu stützen. Hierbei geht es mir nicht nur, um die Feststellung stereotypischer Erscheinungen als immer wieder vorkommende Eigenheiten von Lehrwerken, sondern auch, um die Möglichkeit der Didaktisierung von Stereotypen. Anhand einer breiten Palette an Stereotypen wird sich zeigen, dass diese unser Denken und Sprechen in einem sehr viel größerem Ausmaß prägen, als bisher angenommen. Wesentlich ist dabei, immer zu beachten, wie man mit Rollenbildern umgeht. Hierzu ein Beispiel: In den verschiedensten Bildungsanstalten werden stets Gesellschaftsbilder und darin enthaltene Rollenbilder für das weibliche und männliche Geschlecht gezeigt, vermittelt und gelebt. Im Fremdsprachenunterricht vollzieht sich die Vermittlung von Rollenbildern vorrangig über das Medium Lehrbuch, welches nahezu in jeder Unterrichtseinheit Einsatz findet. Im Blickpunkt steht dabei, dass die Auswahl als auch die Gewichtung von Stereotypen in einem hohen Maß davon abhängig sind, welche übergeordneten Lernziele eine Regierung stellt bzw. welche politische Orientierung in einer Gesellschaft präsent ist.

1.2. Forschungsgegenstand

Die Vermittlung von geschlechtsspezifischen Rollenbildern vollzieht sich im pädagogischen Bereich vornehmlich über die Kommunikation – und zwar zum einen in dem sie unmittelbar umgebenen Gesellschaftssystem; zum anderen Kommunikation ausgehend von Lehrbüchern. Fremdsprachenlehrbücher dienen insofern der Kommunikation, da sie mittels zahlreicher Bild- und Textdarstellungen auf die Lernenden einwirken; zumal insbesondere eine fremde Sprache zumeist im Kontext mit leicht verständlichen Alltagssituationen – wie Beruf, Einkaufen, Freizeitgestaltung usw. – vermittelt wird. Sprache sowie ihre Vermittlung sind also die tragenden Elemente für soziokulturelle Gegebenheiten. Und da Sprache „sowohl das Hauptmedium der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit als auch das Hauptmedium der Vermittlung gesellschaftlich konstruierter Wirklichkeit“ (Luckmann 2007: 117) ist, darf es nicht wundern, wenn die durch Fremdsprachenlehrbücher vermittelten Rollenbilder unsere Vorstellungen leicht verfestigen.

Schon die in den 1950er bekannt gewordene Sapir-Whorf-Hypothese setzt voraus, dass wir unser Weltbild durch Sprache abbilden, weil diese unser Denken formt. Und da Faktoren wie bspw. Selbstbewusstsein bzw. Selbstwahrnehmung – also der Bezug vom eigenen Ich zu unseren Mitmenschen – sprachlich vermittelt werden kann, ist Sprache eines der wichtigsten Elemente menschlicher Sozialisation.

Weil folglich die Gesellschaft durch Sprache das Bewusstsein der Individuen formt, sind Sprachen Systeme von Kategorien und Regeln, welche aus fundamentalen Prinzipien und Annahmen über die Welt bestehen. Diese Annahmen und Regeln sind in Sprache (*langue*) eingebettet; sie werden durch Sprache erlernt und werden im Vollzug des jeweiligen Sprachgebrauchs (*parole*) verstärkt. Das Bewusstsein einer Gesellschaft zeigt sich also durch ihre Sprache, die zum einen informieren, zum anderen aber auch stark manipulieren kann (vgl. Whorf 2003, de Saussure, 2001).

Letzteres zeigt sich allem voran darin, dass die Grundlage von Sprache das Denken in bestimmten Klassifikationen ist. Wir alle lernen durch Klassifikation, wobei diese immer sozial gegeben ist. Um dies verständlicher zu machen: Kinder lernen vieles *a posteriori*. Wobei beim Erlernen durch die Erfahrung Sprache wiederum eine wesentliche Rolle spielt. Ein Kind sagt bspw. zu einem Hund Katze, da dies die einzige Bezeichnung für ein Pelztier ist, die es kennt. Die Gesellschaft korrigiert das Kind jedoch und weist es daraufhin, dass statt Katze Hund zu sagen ist. Auf diesem Weg erwirbt das Kind einen erweiterten Wortschatz und lernt somit die Klassifikationsprozesse seiner Gesellschaft, in welcher es heranwächst. Daraus ergibt sich, dass Sprachen-Lernen auch ein gewisses Realitätslernen ist (vgl. Whorf, 2003).

Was den Einsatz von Stereotypen im Unterricht betrifft, tun sich für Lehrkräfte die verschiedensten Möglichkeiten auf, Stereotype im Unterricht zu verwenden und zwar unter der Voraussetzung, dass die Verwendung von Stereotypen in diesem Zusammenhang als Mittel zum Zweck fungiert. So kann der Lehrende bspw. die Frage stellen, was den eigentlich der Vater macht, wenn die Mutter hinter dem Herd steht, die Wäsche wäscht, das schmutzige Geschirr spült und die Kinder hütet. Je extremer und klischeehafter diese Stereotype, desto besser. Werden Stereotype auf diese Art und Weise verwendet, so wird das Überdenken gesellschaftlicher Lebensstrukturen durchaus angeregt, obwohl dies in vieler Hinsicht recht willkürlich ist. Solch ein gezieltes Ansprechen von Stereotypen sollte sowohl einen Schwerpunkt in solchen Themen suchen, die verschiedenste gesellschaftliche Felder abdecken – wie bspw. Beruf, Sozialverhalten, emotionales Verhalten, Körperbewusstsein – als auch Themen, die für Lernende besonders interessant sind, d.h. die Ereignisse ihres eigenen Weltumfassens. So könnte bspw. auch die Ausbildungsstätte selbst als möglicher Ausgangspunkt genommen werden, indem man die dort auftretenden Stereotype aufgreifen würde.¹

Wird der oben angeschnittene methodische Zugang zur Genderproblematik seitens des Lehrpersonals noch nicht praktiziert, sollten zumindest Rollenbilder im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, die sich ausschließlich am Gleichstellungsgrundsatz orientieren, „da beim Neuerwerb einer Sprache die Möglichkeit gegeben ist, von Beginn an geschlechtergerechte Formulierungen zu verinnerlichen [...]. Darüber hinaus kann das Erlernen geschlechtergerechter Formulierungen in der Fremdsprache dazu anregen, den umgangssprachlichen Gebrauch der Muttersprache kritisch zu reflektieren“ (Kreysler-Kleemann 1999: 17).

Orientierten sich Lehrer hinsichtlich der Vermittlung einer Fremdsprache am Gleichstellungsgrundsatz beider Geschlechter, so finden sie im aktuellsten Informationsblatt (Nr. 2/2009) des sog. Sch.U.G. – Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung, welches in unregelmäßigen Abständen herausgegeben wird – Leitfäden sowie Termine bundesweiter Seminare für geschlechtssensible Berufsorientierungen.

¹ Obwohl gelebte Rollenbilder meist eine viel tiefergreifende Wirkung auf ihr Umfeld haben als illustrierte Rollenbilder, lässt sich dennoch der Einfluss, der von stereotypischen Illustrationen ausgeht, nicht leugnen. Nicht selten werden stereotypische Medieninhalte verinnerlicht – und weisen manchmal gar eine größere Wirkung auf als gelebte Rollenbilder.

Allerdings ist im Sinne des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, wo Förderungen geschlechtergerechter Lebensentwürfe in die Wege geleitet werden, darauf zu verweisen, dass es nicht damit genug getan ist, sich lediglich am Gleichstellungsansatz zu orientieren. Denn da es wenig Sinn macht, wenn Frauen Männerdomänen erobern, während Männer weiterhin nur in traditionell männlichen Berufen dargestellt werden, müssen beide Geschlechter im gleichen Ausmaß an den Gleichberechtigungsvorstellungen mitwirken. Gleichberechtigung darf demnach nicht als Anpassung der Frauen an männliche Normen und Lebensweisen verstanden werden, sondern vielmehr als Implementierung von Vorbildern „sich emanzipierender Männer, die anfangen, die für Frauen übliche Vielfachorientierung (Kinder, Beruf, Hausarbeit, Beziehungsarbeit usw.) ebenfalls zu leben, die nicht länger auf Kosten von Frau und Kind ihre berufliche Karriere durchziehen, sondern die auch bereit sind, eine berufliche Laufbahn der Partnerin durch Taten zu unterstützen, wie alleinerziehende Väter, teilzeitarbeitende Väter, Hausmänner“ (Fichera 1990: 269).

1.2.1. Stand der Forschung

Eine Untersuchung von Geschlechtsrollenstereotypen in Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch – wie es das vorrangigste Ziel dieser Ausarbeitung ist – ist derzeit nicht bekannt. Folglich leistet diese hier vorliegende Arbeit Pionierarbeit, indem sie als erste in Fremdsprachenlehrbüchern für den Slowakischunterricht überprüft, ob durch die zu analysierenden Lehrmaterialien gesellschaftlich relevante Kategorien von Geschlechterdarstellungen intensiviert werden.

2. Aufbau

Grundlegende Fragestellung dieser Arbeit ist es, zu prüfen, ob im Fremdsprachenunterricht Slowakisch zurzeit eine Geschlechtergerechtigkeit vorhanden ist. Dies soll sich im Rahmen dieser Ausarbeitung allerdings nicht auf das geschlechtsspezifische Sprachverhalten im Unterricht beziehen, sondern auf die (Sprach-)Inhalte und somit auf die überlieferten Verhaltensmuster, die durch Fremdsprachenlehrbücher vermittelt werden.

Ob Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht Slowakisch bis jetzt eine signifikante Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins von Frauen reflektieren, oder aber vielmehr das seit längerem festgestellte Beharren von Männern auf eine patriarchale Herrschaft dokumentieren, soll einerseits anhand einer detaillierten Lehrbuchanalyse, andererseits aber auch anhand einer fundierten Befragung an Sprachstudenten aufgezeigt werden. Mittels beider Methoden soll vordergründig folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- Welche geschlechtstypischen Rollenbilder durch die Verwendung von Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht für Slowakisch gezeigt und vermittelt werden, und
- ob und inwieweit Sprachstudenten durch das in Lehrbüchern dargebotene Gesellschaftsbild mit den darin enthaltenen Geschlechterdarstellungen beeinflusst werden?

In diesem Sinn umfasst der empirische Teil zum einen profunde Analysen einiger ausgewählter Slowakischlehrbücher, wobei sich diese stark an die Erhebung jener vermittelten Ansichten orientieren sollen, welche durch die Lernende wahrgenommen und übernommen werden. Dadurch können nämlich Rückschlüsse auf die Wirkung der durch die analysierten Lehrbücher vermittelten Rollenbilder gezogen werden. Zum anderen wird auch eine quantitative Erhebung betreffend einer gewissen Fixierung auf eine bestimmte Geschlechterdarstellung durchgeführt.

Die Arbeit setzt sich allerdings nicht nur aus einem empirischen Teil zusammen, sondern auch aus einem theoretischen. Insofern geht es im **Ersten Teil** dieser Arbeit vor allem darum, die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Sprache und Stereotyp zu erfassen und zu eruieren, in welcher Weise sich das Feld von Stereotypen damit neu bestimmen lässt.

Dem schließt sich im **Zweiten Teil** dieser Abhandlung ein Analysekatalog an, der eine umfassende Untersuchung von Slowakischlehrbüchern bezüglich verschiedenster geschlechtsspezifischer Rollenbilder erlaubt. Aus diesem Grund enthält dieser Analysekatalog sämtliche untersuchungsrelevante Kategorien – also solche die für die Darstellungsart des männlichen und weiblichen Geschlechts im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Werten von besonderer Bedeutung sind. Die erhobenen Ergebnisse werden aufgrund ihres Umfangs gleich im Anschluss an die Auswertung und Interpretation grafisch dargestellt.

Der **Dritte Teil** umfasst eine qualitative Befragungsmethode, mittels welcher Rollenbilder, die durch auserwählte Fremdsprachenlehrbücher für Slowakisch transferiert werden, erfasst werden sollen. Befragt wurden einige Sprachstudenten der Übungen Spracherwerb Slowakisch Ausbau 2 und Spracherwerb Slowakisch Grundlagen des Wintersemesters 2009/2010.

3. Danksagung

Dank, Respekt und Anerkennung möchte ich allen aussprechen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben: Allen Kollegen und Freunden, die mir Kraft, Vertrauen und Inspiration gaben.

Besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich von erster Stunde an unterstützt hat.

Weiters möchte ich meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Gero Fischer danken. Er stand mir, wann immer ich Anleitung bedurfte, mit Rat und Tat zur Seite, ohne dabei meine Entfaltungsmöglichkeiten einzuschränken. Seine außerordentlichen Kenntnisse, sein profundes Fachwissen und der daraus resultierende Einblick in Problemstellungen auf dem Gebiet der Genderproblematik waren eine entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss der vorliegenden Masterarbeit.

Mein Dank gebührt auch meiner guten Freundin Mag. Viera Wambach, die mir schnell und unkompliziert Informationen gab und mich in jeder Hinsicht bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützte.

Allen meinen Kollegen bin ich für ihre Hilfsbereitschaft und für das angenehme Arbeitsklima sehr dankbar. Besonders hervorheben möchte ich hierbei meine Dienstgeberin Cornelia Winkler, die mit ihren umfangreichen Kenntnissen stets zu Diskussionen bereit war. Ömer Batmaz, der mir mit Rat zur Seite stand und mit seinem kritischen Bewusstsein und Anregungsvorschlägen erheblichen Anteil zum Gelingen dieser Arbeit beitrug, sowie auch Frau Mag. Janka Chmurna, mit der ich in vielen Gesprächen Verbesserungsvorschläge für meine Arbeit gewonnen habe, bin ich sehr dankbar, da die Zeit meiner Masterarbeit durch sie unvergesslich bleiben wird.

4. Definition

Stereotype werden in der alltäglichen Sprachverwendung häufig im Sinne geschlechtsspezifischer Rollenklischees und generalisierender Aussagen über nationale, regionale, ideologische, rassische, berufliche sowie außerberufliche Bilder verstanden. Obwohl sie zwar desöfteren verurteilt werden, wird ihnen zumeist ein Körnchen Wahrheit zugestanden, sozusagen als ein unanfechtbarer Bestandteil allgemeinen Wissens. Hierbei ist das Stereotyp selbst nicht als negativ zu bewerten, sondern allenfalls das, was an ungerechtfertigten Einstellungen und Vorurteilen dem Stereotyp eine negative Färbung gibt. In Anlehnung an die oben genannten „Kategorienbildern“ wird die Welt in verschiedene Merkmalsrubriken unterteilt – so zum Beispiel in große, kleine, weiße, schwarze, dicke, dünne, faule, fleißige, geizige, freigiebige, reiche, arme, erfolgreiche und erfolglose Personengruppen. Daraus resultieren die sog. Die-da-Gruppe (out-group) und die Wir-Gruppe (in-group). In der in-group besteht die Tendenz, sich selbst eher positiv zu bewerten, da jeder Mensch nach einer positiven sozialen Identität strebt, was zu weniger positiv besetzten Zügen der out-group führt. Selbst gleiche Merkmale beider Gruppen können dann jeweils für die eigene Gruppe positiv und für die andere negativ beschrieben werden. Hartes Arbeiten bspw. würde für die eigene Gruppe mit der Eigenschaft fleißig, für die andere Gruppe dagegen mit geldgierig oder erfolgsbesessen o.ä. assoziiert werden (vgl. Metz-Göckel, 1990).

Ein Stereotyp ist folglich der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form einer Aussage, die in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise und mit einer emotionalwertenden Tendenz einer Klasse von Personen oder Einzelpersonen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zuspricht. Demzufolge basieren Stereotype auf menschlicher Wahrnehmung, wobei diese einer bestimmten Selektion und Generalisierung einzelner Merkmale zugrundeliegt. Der Begriff der Generalisierung kann dabei in folgender Hinsicht verstanden werden: Und zwar in der dauerhaften und wiederholenden Festschreibung von bestimmten Eigenschaften und/oder Verhaltensweisen für alle Mitglieder einer Kategorie (vgl. Metz-Göckel 1990: 151).

Manche Definitionen des Begriffes Stereotyp machen also alleine den Wiederholungseffekt an sich zum Maßstab für Stereotypie. Wenn man also Stereotypenhaftigkeit einer außersprachlichen Einheit außen vor lässt und bedenkt, dass die Stereotypenhaftigkeit einer sprachlichen Einheit insbesondere durch häufigen Gebrauch zustande kommt, dann würde der Schluss doch sehr nahe liegen, Sprache an sich als Metastereotyp zu verstehen (vgl. Metz-Göckel 1990: 151).

4.1. Sprache und Stereotype

Wiederholungen gehen dem menschlichen Bedürfnis angestrebter Solidarität mit jeweiligen Gesprächspartnern nach. Jede Rede – so kreativ und andersartig sie auch sein mag – bleibt immer der Tradition verhaftet, dass man ja von seinem Gegenüber verstanden werden will (vgl. Bachtin, 2001). Trotzdem gilt, dass nicht jedes Lexem, das oft reproduziert wird, ein Stereotyp ist. Man denke hierbei vor allem an Appellativa. Insofern muss eine genaue Differenzierung vorgenommen werden. Denn von Stereotypie kann sinnvoll nur dann gesprochen werden, wenn neben dem selektierten und generalisierten Element noch andere sprachliche Formen derselben Sprache existieren. „Ebenso wie Sprache an sich kein Stereotyp ist, kann man auch bei außersprachlichen Ausdrucksmitteln – wie Gestik und Mimik – nur dann von Stereotypen sprechen, wenn bestimmte gestische und mimische Ausdrucksmuster von anderen, ebenfalls in der Sprachgemeinschaft vorhandenen Möglichkeiten zur Bezeichnung desselben Sachverhalts übermäßig ausgeschöpft werden“ (Hort 2007: 130).

4.1.1. L1

Chomsky entwickelte die Idee eines sog. *language acquisition device* – abgekürzt LAD – d.h. eines angeborenen Spracherwerbsapparates. Laut Chomsky besitzen Kinder über genetisch verankerte Kenntnisse, die Sprache erst verständlich machen. Insofern ist es dem LAD überhaupt zu verdanken, dass Kinder aus einem chaotischen Input eine sprachliche Kompetenz entwickeln können (vgl. Chomsky, 1993).

Sollte also ein angeborener Spracherwerbmechanismus dafür verantwortlich sein, dass bestimmte Strukturen unbeeinflusst in einer willkürlichen Reihenfolge aufgenommen werden, dann wäre es fehl, hier von einer Stereotypisierung zu sprechen, weil ja in dem Fall eine vorangegangene Selektion und Generalisierung nicht dem Sprecherwillen unterliegt. Denn das schrittweise Herausfiltern von Elementen einer bestimmten Zielsprache ist so angelegt, dass alternative Wahrnehmungen nicht gegeben sind. Gegen diese Behauptung, dass die von Kindern vorgenommene Selektion keine sinnvollen Alternativen erlaubt und damit nicht von sog. Stereotypisierungsprozessen ausgegangen werden kann, spricht

- a) nicht bei jedem Kind müssen Selektionsprozesse die Wahrnehmung desselben selektiven Elements erzielen, denn dies ist von Kind zu Kind verschieden;

- b) werden dennoch immer wieder gleiche Elemente herausgefiltert, so wendet sich dies nicht gegen die Annahme von Stereotypisierungsprozessen. Denn nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene unterliegen zumeist bestimmten Wahrnehmungsroutinen, die sich an auffälligen Erscheinungen orientieren und nur selten Alternativen offenlassen (vgl. Metz-Göckel, 1990).

Trotz beider angeführten Gegenargumente darf allerdings nicht der Umstand umgangen werden, dass sich bei Erwachsenen – im bedeutenden Unterschied zu Kindern, die sich allesamt nur selten belehren lassen – Alternativen stellen, wenn jene deutlich gemacht werden.

Stereotypisierungen bei Kindern schränken sich allerdings nicht nur auf das schrittweise Herausfiltern von Elementen der Zielsprache ein: Denn analog zu motorischen Übungen, die von Kinder oft wiederholt werden, um sich diese einzuprägen, finden auch relativ häufig stereotypische Wiederholungen bestimmter sprachlicher Versatzstücke – wie bspw. sog. Warum-Fragen, Reime, Sprüche – statt (vgl. Eichelberger, 1998). Dabei ist die Stereotypie einzelner Sprachelemente nur ein zeitlich beschränkter Zustand; denn sollten sprachliche Elemente ihre Faszination verlieren, so löst sich der stereotype Charakter allmählich und setzt sich bei neuen Elementen fort.

4.1.2. L2

Was den Zweitspracherwerb betrifft, gilt in weiten Teilen dasselbe wie für den Erstspracherwerb. D.h. auch beim Zweitspracherwerb tastet sich der Lerner durch ein schrittweises Herausfiltern von Elementen der Zielsprache an diese heran. Und ist das Spracherlernen mit einem internen Spracherwerbsmechanismus begründet, liegt – analog zum Erstspracherwerb – keine Stereotypisierung vor. Ansonsten finden aber Stereotypisierungen statt, da Reduktion, Generalisierung sowie Verfestigung selektierter Sprachelemente vorkommen. Dabei können stereotypisierte Formen auch durch Interferenzen aus der Erstsprache zustande kommen (vgl. Chomsky, 1993).

4.2. Cue validity

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, erfolgen Stereotypisierungen durch Reduktion der Realität, d.h. bestimmte Elemente werden selektiert und für eine bestimmte Gruppe gültig gemacht. Dabei bedeutet Generalisierung zunächst einmal, dass das selektierte Merkmal für jedes Mitglied einer bestimmten Kategorie festgeschrieben wird. Die Anzahl der Merkmale, welche bei den Vertretern einer Kategorie am häufigsten anzutreffen sind, spielt eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Wahrnehmung (vgl. Kleiber, 1993). Kleiber (1993) führt hierfür das Kriterium der *cue validity* ein. „Die *cue validity* ist der Vorhersagbarkeitsgrad einer Eigenschaft bzw. eines Attributs für ein Objekt einer Kategorie“ (Kleiber 1993: 52). Und weiter: Ein Merkmal ist vor allem dann vorhersagbar, wenn es auf eine große Anzahl an Mitgliedern einer Kategorie zutrifft, dabei aber bei Vertretern anderer Kategorien möglichst rar ist. Insofern sind Merkmale mit einer hohen Vorhersagbarkeit, also mit einer hohen *cue validity*, prädestinierte Elemente eines Stereotyps. Der Begriff der *cue validity* erklärt, warum verschiedene Personen anscheinend immer wieder gleiches wahrnehmen und gleichwertende Urteile abgeben. Denn es kommt – wie erwähnt – nicht nur auf die Häufigkeit eines Merkmals innerhalb einer Kategorie an; entscheidend ist auch, ob es sich dabei um ein distinktives Merkmal handelt, das bei anderen Kategorien nicht vorhanden ist. Bestimmte soziale Stereotype werden demzufolge charakteristisch für eine bestimmte Gruppe bzw. für Einzelpersonen erachtet, sodass man immer weiß, von wem die Rede ist, auch wenn die jeweilige Gruppe oder Person nicht konkret genannt wird (vgl. Kleiber, 1993). Dabei sind die selektierten Merkmale, die man einer bestimmten Gruppe oder Einzelperson zuspricht, nicht völlig subjektiv. Und so gibt es je nachdem objektive und subjektive Merkmale: Während Merkmale wie etwa schwarz oder hell objektiv sind, sind Begriffe wie

hübsch, arm, schlecht im Großen und Ganzen subjektiver Art. Dabei scheinen nach bisherigen Forschungen insbesondere perzeptorische und funktionale Merkmale besonders stereotyp anfällig zu sein. Laut Beobachtungen spielen hierbei neben der *cue validity* auch das Alter und die Erfahrung des Wahrnehmenden eine bedeutsame Rolle. Denn mit zunehmendem Alter nimmt der Einfluss perzeptueller Merkmale auf den Kategorisierungsprozess zugunsten funktionaler Merkmale deutlich ab. D.h. während wir uns zunächst im Zuge unseres Begriffserwerbs induktiv auf Informationen von außen stützen, vergrößert sich mit zunehmender Erfahrung unser Einfluss auf den Lernprozess durch implizierte Wissensbestände, Hypothesen und Erwartungen. Daraus resultiert, dass das Stereotyp eines Gegenstandes individuell mental repräsentiert ist. Dabei dürfen diese Unterschiede aber nicht vehement sein, da sonst eine Verständigung innerhalb einer Sprachgemeinschaft unmöglich wäre (vgl. Kleiber, 1993; Chomsky, 1993).

Wenn also Sprache an sich stereotyp gebraucht werden kann, bspw. wenn in Bezug auf eine Gruppe oder Einzelperson bestimmte Begriffe besonders häufig verwendet werden, so gilt es zu eruieren, auf welchen Sprachebenen dies vorkommt. Hierbei geht man davon aus, dass wir im Laufe unseres Spracherwerbs im Rahmen einer zu fällenden Auswahl an Lexemen aus einem Referenzbereich von oben nach unten vorgehen. D.h. zunächst einmal erlernen wir zumeist generellere und später spezifischere Wörter, indem ein Merkmal nach dem anderen bewusst wahrgenommen wird.

Die Prototypentheorie geht dabei von drei Ebenen aus:

- a) Übergeordnete Ebene
 - *Mensch*
- b) Basisebene
 - *Slowake*
- c) Untergeordnete Ebene
 - *Bratislavčan* (vgl. Kleiber, 1993).

Die Basisebene liegt wiederum vier Vertretern zugrunde: „Basisobjekte sind die [...] Kategorien, deren Vertreter:

- a) eine signifikante Anzahl von Attributen gemein haben,
- b) über ähnlich motorische Programme verfügen,
- c) eine ähnliche Form besitzen und

- d) anhand der durchschnittlichen Form der Vertreter der Klasse identifiziert werden können“ (Kleiber 1993:59).

Der Zusammenschluss all der eben angeführten Eigenschaften hat dabei folgende Wirkung: Die Basisebene stellt die bevorzugte Ebene der Benennung dar. Dies gilt auch bei sog. Bild-Tests. Denn im Rahmen dieser werden Gegenstände am schnellsten als Gegenstände der Basisebene erkannt (vgl. Schwarz & Chur 1993: 52).

Wie lässt sich nun aber die spezielle Stellung der Basisebene erklären? Nach Kleiber (1993) ist die Basisebene die Informativste aller drei Ebenen (vgl. Kleiber 1993: 61). Um dies zu konkretisieren: Im Vergleich zu Vertretern der über- und untergeordneten Kategorie weisen Basiskategorien die größte Anzahl gemeinsamer Eigenschaften auf. Denn die Vertreter der Kategorie *Mensch* bspw. haben weniger gemeinsame Attribute als Vertreter der untergeordneten Kategorie – wie bspw. *Bratislavčan*. Insofern trifft man die Formulierung *Der Slowake wählt in den nächsten Tagen* häufiger an als *Der Bratislavčan wählt in den nächsten Tagen*. Folglich ist es mit Basisbegriffen am effizientesten möglich, notwendige Informationsgehalte auszudrücken, sodass es vergleichsweise zu den anderen beiden Ebenen unökonomisch erscheint, Bezeichnungen für Vertreter der über- bzw. untergeordneten Kategorien zu erlernen. Aufgrund des oben Angeführten, lässt sich noch folgendes schließen: Kategorien der Basisebene scheinen die höchste *cue validity* aufzuweisen. Denn es sind gerade diese Kategorien, die über eine große Menge an Merkmalen verfügen, die bei all ihren Vertretern vorzufinden sind, dafür aber gleichzeitig bei den Nachbarebenen fehlen. Demzufolge wird ausgerechnet der Stellenwert der Basisebene so bedeutsam (vgl. Kleiber 1993: 63). Ob man aber im Rahmen von Basisbegriffen generell von Stereotypen sprechen kann, ist insofern nicht leicht zu beantworten, als dass der Gebrauch von anderen Begriffen, vor allem von Oberbegriffen – wie bspw. *Mensch* – pragmatisch durchaus inadäquat sein könnte. Denn häufig führt gerade die Unkenntnis von spezifischeren Wörtern zur Wahl von Basisbegriffen. Trifft dies zu, dann handelt es sich tatsächlich „um die stereotypen Unterschiede ausklammender Sichtweisen, die zur stereotypen Begriffswahl führt“ (Kleiber 1993: 64). Insofern sind Lexeme, die der Basisebene entnommen werden nicht per se Stereotype, sondern eher aufgrund der genannten Attribute wie z.B. einer hohen *cue validity*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Basisbegriffe – analog zur Kategorisierung von Personen und Dingen – aus einer Reduktion der außersprachlichen Realität resultieren. Diese Reduktion hat also eine begriffliche Selektion zur Folge, die sich wiederum bevorzugt in

gängigen Begrifflichkeiten manifestiert. Und soweit der Einsatz von Basisbegriffen durch alternative Wörter nicht pragmatisch inadäquat ist, kann durchaus von einer Stereotypisierung auf Grundlage der Basisebene gesprochen werden (vgl. Kleiber, 1993).

4.3. Kategorisierung und Stereotypisierung

Sprechen wir – wie in den vorangegangenen Kapiteln – von Kategorisierung – also der Einordnung in eine bestimmte Kategorie – so ist je nachdem von Neuem zu entscheiden, wie sich diese Gruppe darstellt. So ist in a) als Zielkategorie die Personengruppe der Slowaken zu verstehen, bei b) jedoch die Kategorie der Slawen:

- a) *Ein šuhaj ist ein typischer Slowake.*
- b) *Slowaken gehören zu den Slawen.*

Stereotypisierung geht nun aber einen Schritt weiter, indem ein oder mehrere Merkmale – wie zum Beispiel *mutiger und hübsch* zusätzlich mit einer bestimmten homogenen Personengruppe versehen wird. Das Stereotypisierungsprinzip ist aber nicht immer so leicht wie es scheint. Denn nicht immer fällt die Anwendung des Stereotypisierungsprinzips so eindeutig aus wie in dem soeben angeführten Beispiel, in dem die Attribute *mutiger und hübsch* zu Eigenschaften für die gesamte Personengruppe der *šuhaji* festgelegt wurden. Denn Eigenschaften können auch ungerechtfertigt für eine bestimmte Gruppe gültig gemacht werden.

4.4. Generalisierung und Stereotypisierung

Betrachtet man den oben angeführten Stereotypisierungsprozess genauer, so kann man diesen ebenso gut auch für die Generalisierung gültig machen. Hierfür ein Beispiel: Die These *Šuhaji sind mutiger und hübsch* könnte ebenso auch mit dem Satz *Wenn einer ein šuhaj ist, ist er mutiger und hübsch* umschrieben werden. Folglich geht Stereotypisierung mit einer Generalisierung einher.

Worin besteht nun aber der Unterschied zwischen Generalisierung und Stereotypisierung (vgl. Hort, 2007). Um dies zu beantworten, muss man nochmals die bereits oben angeführten Vorgänge hinsichtlich des Stereotypisierungsprozesses aufgreifen: Ein oder mehrere Merkmale werden aus einer Vielzahl von anderen Möglichkeiten ausgewählt und für alle Angehörige einer Gruppe festgemacht. Dabei kann gerade diese Festlegung als

Generalisierung bezeichnet werden. Generalisierung sowie auch die Selektion sind also fixe Bestandteile des Stereotypisierungsprozesses. Dass Stereotypisierung und Generalisierung aber nicht einfach so gleichgesetzt werden können, ergibt sich aber daraus, dass zwar jede Stereotypisierung von einer Generalisierung abhängig ist, dies aber nicht umgekehrt gilt (vgl. Hort, 2007). Nichtsdestotrotz ist die angeführte Differenzierung zweifellos mehr theoretischer Art, da zum Beispiel die Aussage *Jeder šuhaj ist mutiger und hübsch* gleichermaßen eine Generalisierung wie Stereotypisierung ist.

Stereotypisierungsprozess

Selektion



Generalisierung



Stereotypisierung der Handlungen und Erscheinungen



Wertung

Beim Stereotypisierungsprozess können folgende Varianten festgemacht werden:

- a) traditionell nicht gesteuerte Stereotypen
 - *Slawinnen haben ein rundes Gesicht*
- b) aus sozialen Gegebenheiten resultierende Stereotypen
 - *Männer weinen in der Öffentlichkeit nicht*
- c) Stereotype mit bestimmten Eigenschaften, die auf Wunschvorstellungen zurückzuführen sind
 - *Polinnen sind die hübschesten unter allen Slawinnen*
- d) Vorurteilsbeladene Stereotype
 - *Kinder mit Migrationshintergrund sind lernschwächer* (vgl. Metz-Göckel, 1990).

4.4.1. Konkrete Generalisierung

Es versteht sich natürlich von selbst, dass Generalisierungen – im Gegensatz zu Stereotypen, bei denen es sich um stabile Elemente handelt – nicht immer einen instabilen Charakter aufweisen. Zwar kann mit der Äußerung *Alle Studenten sind streikfreudig* kein Werturteil über ganz bestimmte Personen festgemacht werden, würde man allerdings die Aussage konkretisieren, indem man hinzufügen würde *Alle Studenten der Universität Wien* läge in diesem Fall eine konkrete Generalisierung vor (vgl. Metz-Göckel, 1990).

Wie man sieht, kann die Generalisierung der Reduktionselemente graduell sehr unterschiedlich sein. Um dies verständlicher zu machen: Die Skala reicht im Rahmen des Generalisierungsprozesses von einer relativ harmlosen Verallgemeinerung wie etwa *Ein wahrer Slowakist kennt den jungen Erfolgsautor Michal Hvorecký* bis hin zu Vorurteilen wie *Osteuropäer sind arm*. Hierbei handelt es sich zumeist um sog. Aussagestereotype, mit denen, wie der Begriff es selbst verrät, stereotype Aussagen über Personen und ihr Umfeld, ihre Verhaltensweisen, Handlungen usw. auch ungerechtfertigt gefällt werden können.

4.5. Idiolektale und pathologische Stereotype

Negative Stereotype differenzieren sich in ihrer Entstehung nicht von jenen Stereotypen, die bisher betrachtet wurden. Der einzige Unterschied liegt nur darin, dass die Selektion von Wortmaterial und dessen Generalisierung, welche – wie bereits gesagt – mit der Reduktion sprachlicher Alternativen einhergeht, hier viel intensiver vor sich geht. Ob es zu einer negativen Wertung kommt, hängt von der konkreten Wahrnehmung und dem Wissen o.ä. jedes einzelnen ab. Insofern sind negative Stereotype als häufige und daher klischeehaft wirkende Erscheinungen verbaler sowie non-verbaler Verhaltensweisen zu verstehen, die sich ins Negative verzerren, wenn es nicht mehr gelingt oder nicht wünschenswert ist, gesellschaftlich als notwendig erachtete Alternativen zu erkennen und in den Denkstrukturen einzubetten. Insofern ist es also der jeweilige zeitspezifische Bewusstseitsgrad unserer Gesellschaft oder einer anderen Gruppen, welcher bestimmte Denkmuster als stereotyp entlarvt.

Unter idiolektalen Stereotypen sind jene Stereotypvarianten zu verstehen, die im häufigen Gebrauch einzelner Personen auffällig werden und meist als störend empfunden werden.

Pathologische Stereotype sind hingegen Sonderformen negativ verstandener Stereotype, wobei diese „als erstarrte Formen von motorischen und sprachlichen Abläufen, die bei stärkerer Ausprägung auf psychotischen Erkrankungen beruhen können“ (Der Große Brockhaus 1994: 132) zu verstehen sind. Oder als eine „bestimmte, sich nahezu identisch wiederholende, meist ohne Situationsbezug auftretende Bewegungsfolge oder sprachliche Äußerung“ (Meyers Neues Lexikon 1993:253).

5. Umgang mit Stereotypen in Fremdsprachenlehrbüchern des Slowakischen

Stereotypische Erscheinungen in der vorgestellten Bandbreite wurden bis dato in Fremdsprachenlehrbüchern kaum behandelt. Was Fremdsprachenlehrbücher des Slowakischen hinsichtlich der Genderproblematik betrifft, so begeben sich hierauf auf absolutes Neuland. Im Unterschied zu den Slowakisten scheinen Bohemisten das Genderproblem eher anzunehmen. Mag. Magdalena Barta bspw. widmete sich den geschlechtsspezifischen Rollenbildern in tschechischen Lesebüchern für die erste Schulstufe mit Berücksichtigung der illustrativen Komponenten. Es geht ihr vor allem um die Frage, welche konkreten geschlechtsspezifischen Rollenbilder in tschechischen Lesebüchern für die erste Schulstufe – in sog. Fibeln – vermittelt werden, wie häufig sie vorkommen und wie stark sie ausgeprägt sind. Um dies klären zu können, wurden vier Erstlesebücher aus der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts als Basis für die Analyse ausgesucht und auf der qualitativen als auch quantitativen Ebene näher untersucht.

6. Auswahl der Lehrwerke

Da sich interkulturelle Ansätze ganz besonders für die pädagogische Umsetzung vieler Stereotype eignen, versteht es sich nahezu von selbst, in die nachfolgende Analyse gerade jene Lehrwerke aufzunehmen, die den interkulturellen Gedanken stark berücksichtigen. Um das zu analysierende Material allerdings nicht ins Uferlose ausufern zu lassen, wurden – neben chronologischen Determinierungen – noch folgende Abgrenzungen festgemacht: Es wurden nur Lehrwerke für Slowakisch als Fremdsprache gewählt, die sich an Sprachanfänger richten und für Erwachsene und Jugendliche im Ausland einsetzbar sind. Weiters ist noch anzuführen, dass Neubearbeitungen, die lediglich unter neuem Titel erschienen sind, früheren Auflagen von Lehrwerken vorgezogen wurden. Hörkassetten – auch wenn diese das ausgewählte Lehrmaterial ergänzen sollten – werden nicht analysiert. Dies ist insofern nicht nachteilig, da die Tonträger ohnehin erst in den Lehr- und Arbeitsbüchern ihre eigentliche Umsetzung erfahren, weil sie in diesen zumeist abgedruckt sind.

Folgende Lehrwerke, die allesamt an österreichischen Hochschulen am meisten genutzt werden und unter einem explizit interkulturellem Vorzeichen stehen, wurden erwähnt:

Lehrbuch der slowakischen Sprache (2008) von Lüdtké Christa ist ein Lehrwerk, welches sich insbesondere an Sprachstudenten richtet und Berufstätige noch nicht vollständig integriert hat. Im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken beinhaltet das Lehrwerk von Lüdtké nur sehr wenige grafische Darstellungen. In langjähriger Unterrichtspraxis entstanden, vermittelt es neben einem umfangreichen Wortschatz zu verschiedensten Bereichen des täglichen Lebens sowie zur Landeskunde der Slowakei und dem entsprechenden interkulturellen Wissen profunde Grammatikkenntnisse.

Slovenčina neu (2007) von Tomenendal Yvonne knüpft mit marginalen Veränderungen an ihre vorangegangene Version *Slovenčina* (1994) an. Gleichgeblieben ist u.a. das kommunikative Konzept, also die linguistische Bewältigung kommunikativer Aufgabestellungen. Dies wird vor allem in der Themenauswahl wie „Frisörbesuche“, „Einkäufe“, „Restaurantbesuche“, „Wohnen“, „Freizeitgestaltung“ deutlich.

Das Lehrwerk *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada ist insbesondere für den Sprachunterricht in westlichen Ländern konzipiert. Es ist kommunikativ in dem Sinne, als es zur sprachlichen Bewältigung

bestimmter Verständigungsbereiche hinführt. Im Mittelpunkt stehen dabei vielmehr global wirtschaftliche Belange. Viele Themen zielen dabei nicht konkret auf die ökonomischen Verhältnisse in Österreich und der Slowakei ab, sondern ziehen diese eher als Beispiele für Europa und Übersee heran.

Slovenčina pre cudzinov (2005) von Dratva Tomáš und Buznová Viktoria ist kommunikativ-kognitiv konzipiert. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit stützt sich auf eine Vielzahl von Textsorten, die oft auch als Grundlage eigener Textproduktion gedacht sind. Insofern macht es sich dieses Lehrwerk zum Ziel, Lernenden einen sicheren Leitfaden an die Hand zu legen und so den traditionellen Lerngewohnheiten entgegenzukommen.

7. Methodik

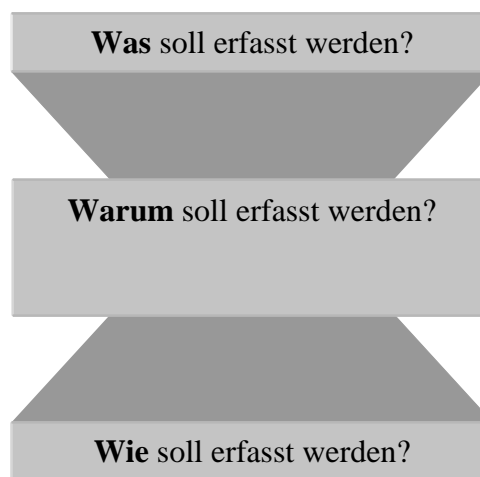
Im Folgenden geht es nun darum, konstatieren zu können, ob und inwieweit Lernende durch das in Lehrbüchern für Slowakisch dargebotene Gesellschaftsbild mitsamt den darin verankerten Geschlechterzuweisungen beeinflusst werden. Um den Fragen nachzugehen, wo und in welcher Form stereotype Geschlechterzuweisungen in Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch zu erheben sind, erwies sich das Studieren verschiedener Herausgaben zum Thema Schulbuchkritik als äußerst hilfreich. Als Stütze hinsichtlich einer profunden Ausarbeitung eines bestimmten Kriterienkatalogs dienten mir allem voran deutschsprachige Publikationen zur geschlechtssensiblen Bewertung von Lehrmaterialien. Denn besonders in Deutschland und Österreich hat die Schulbuchkritik seit den siebziger Jahren deutlich an Bedeutung zugenommen. Insofern soll in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass mir der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissen und Kultur herausgegebene Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln (2006) als eine gewichtige Orientierungshilfe für das Erstellen einzelner Untersuchungskategorien diente.² Denn in diesem Leitfaden sind zirka dreißig Fragen hinsichtlich der Erstellung einer profunden Beurteilung von Unterrichtsmaterialien exakt ausformuliert. So wird bspw. dazu angeregt, Fragen nachzugehen, bei welchen Tätigkeiten Frauen und Männer in den zu untersuchenden Lernmaterialien zu sehen sind.

² Siehe Anhang.

7.1. Methodische Vorbereitungen

In Hinblick auf die empirische Sozialforschung galt es zunächst einmal, ausgewählte Grundlagen für die Bestimmung der Erhebungsmethoden, welche den Anforderungen der Themen- sowie Problemorientiertheit der Studenten entsprechen, zu konkretisieren. Grundlegend für die Durchführung empirischer Untersuchungen ist die Beantwortung folgender drei Grundlagen (vgl. Atteslander, 1993), welche einander bedingen:

- a) **Was** soll erfasst werden?
- b) **Warum** soll erfasst werden?
- c) **Wie** soll erfasst werden?



- a) Erfassungsgegenstand (**was**)

Der Erfassungsgegenstand entspricht den Fragen, welche Rollenbilder durch die Probanden wahrgenommen und internalisiert werden und welche Transferleistungen durch Lehrbücher im Bildungs- bzw. Gesellschaftssystem gesetzt bzw. ermöglicht werden.

- b) Erfassungsbegründung (**warum**)

Eine fundierte Evaluierung ermöglicht, die Auswirkungen der Identifikationsmöglichkeiten mit Gesellschaftsdarstellungen sowie bereits internalisierte Geschlechtsrollenstereotype aufzuzeigen.

- c) Erfassungsmethode (**wie**)

Die dritte Grundfrage wendet sich dem Untersuchungsinstrument zu, durch welches ersichtlich werden soll, ob und inwieweit Probanden durch das in Lehrmaterialien

dargebotene Gesellschaftsbild mit den darin enthaltenen Geschlechterdarstellungen beeinflusst werden.

7.2. Überlegungen zur Methodologie

In der Konzeptionsphase dieser hier vorliegenden Arbeit stellte sich vorab die entscheidende Frage nach einem adäquaten Forschungsparadigma, innerhalb dessen die wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden sollte. Durch eine obligatorische Befassung mit der Materie der empirischen Sozialforschung ergab sich letztendlich, dass lediglich eine Kombination aus qualitativer und quantitativer Methodik die bestmögliche Erfassung meines Forschungsgegenstandes versprach. Um besser nachvollziehen zu können, warum meine Wahl ausgerechnet auf eine qualitative sowie quantitative Vorgehensweise fiel, soll vorab ein Einblick in die Thematik der empirischen Sozialwissenschaft gegeben werden.

7.3. Einführung in die empirische Sozialforschung illustriert anhand von Poppers Falsifizierbarkeit

Sozialwissenschaften sind empirische Wissenschaften, sprich Erfahrungswissenschaften, die sich von nicht-empirischen Wissenschaften weitgehend dadurch unterscheiden, „dass in ihnen lediglich solche theoretische Aussagen Anerkennung finden, die einer Nachprüfung durch die Erfahrung prinzipiell fähig sind“ (Bohnsack 2000: 12). Weil sich nun aber innerhalb der Sozialforschung niemand die Frage stellt, ob überhaupt eine Demarkationslinie zwischen schlichten Sinneserfahrungen und Erfahrungen mit wissenschaftlicher Relevanz zu ziehen ist, ergibt sich die eigentliche Frage vielmehr aus der Problematik hinsichtlich der Beziehung von Theorie – also von wissenschaftlicher Beobachtung – und Erfahrung.

Und weil empirische Sozialwissenschaften nahezu stets einem sprachlichen Konzept zugrunde liegen, „lässt sich das Problem der Beziehung von Theorie einerseits und Erfahrung andererseits [...] als dasjenige der Beziehung theoretischer Sätze zu denjenigen Sätzen oder Aussagen, in denen Erfahrungen [...] formuliert werden“ (Bohnsack 2000: 12), bezeichnen. Jene letztgenannten Aussagen, d.h. in denen also bestimmte Erfahrungen bzw. Beobachtungen verankert werden, wurden einst von Popper, der – nebenbei bemerkt – wie kein anderer darauf verwies, dass eine als „gültig“ zu bezeichnende empirische Wissenschaft

einer Nachprüfung durch die Erfahrung fähig ist, als sog. Basissätze³ klassifiziert (vgl. Popper, 1971). Dadurch erschließt sich, dass wir das Problem zwischen Theorie und Erfahrung „als das Problem der Beziehung von theoretischen Sätzen auf der einen und [...] Basissätzen [...] auf der anderen Seite“ (Bohnsack 2000: 12) festhalten können.

Im Zuge dessen wirft sich die Frage auf, wie denn nun von Basissätzen auf theoretische Sätze zu schließen ist; d.h. wie Protokollsätze eine wissenschaftlich fundierte Allgemeingültigkeit erlangen können, sodass eben eine Demarkations- bzw. Abgrenzungslinie zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft erzielt werden kann.

Um bei Popper zu bleiben: Was die Frage nach einem methodisch adäquaten Vorgehen hinsichtlich der Ermittlung des – zuvor erwähnten – Abgrenzungskriteriums betrifft, so verwarf er hierbei das Verfahren der Induktion, innerhalb welcher von besonderen Sätzen, sprich von einzelnen Beobachtungen auf allgemeine Sätze oder Theorien geschlossen wird, und berief sich in Hinblick auf die Beweisführung bezüglich der oben thematisierten Problematik auf die Deduktion, bei welcher eine bestimmte Aussage aus allgemeinen bzw. vorausgesetzten Sätzen abgeleitet wird (vgl. Popper, 1971).

Warum das Abgrenzungskriterium nicht mit Hilfe der Induktion zu erschließen sei, begründete Popper einst wie folgt: „Wenn ich mich auf das Induktionsprinzip berufe, muss ich dieses als einen allgemeinen Satz rechtfertigen können. Dazu muss dieser allgemeine Satz aber empirisch überprüfbar sein. Um ihn überprüfen zu können, muss ich von spezifischen Sätzen, die sich auf Beobachtungen einzelner induktiver Sätze beziehen, (induktiv) auf einen allgemeinen Satz schließen – eben auf den Satz, der die Geltung des Induktionsprinzips als allgemeines Prinzip betrifft. Ich muss also einen Induktionsschluss vornehmen, um das Induktionsprinzip zu rechtfertigen. Das führt in den unendlichen Regress“ (Popper 1971: 4). Insofern läuft diese Aussage Poppers im Grunde darauf hinaus, dass die Grundproblematik des Induktionsprinzips primär darin liegt, dass wir innerhalb jener Methode von dem, was wir beobachtet haben, auf alles schließen und somit Aussagen über etwas machen, was wir gar nicht kennen, besser gesagt nie ganz empirisch erfassen können.⁴ D.h. nur weil wir annehmen,

³ Jene werden auch als Protokoll- bzw. Beobachtungssätze bezeichnet (vgl. Popper, 1971).

⁴ Und dennoch lässt sich feststellen, dass das menschliche Denken häufig induktiv ist. Als bestes Beispiel hierfür sei folgende rhetorische Frage eingeworfen: Wenn wir die Erfahrung machen, dass es schmerzhaft ist, eine heiße Herdplatte anzufassen, schließen wir dann nicht automatisch induktiv darauf, dass es auch weiterhin schmerzhaft sein wird, dies erneut zu wiederholen?

weiße Schwäne beobachtet zu haben, so kann dies nicht bedeuten, dass alle Schwäne dieser Welt weiß sind (vgl. Popper, 1971). Und weiter: Da innerhalb der empirischen Sozialwissenschaften – wie eingangs schon erwähnt – lediglich die gemachte Erfahrung über die Richtigkeit einer Wirklichkeitsaussage entscheiden kann, sprich da im Rahmen der Erfahrungswissenschaften nur a posteriori gehandelt werden kann, müsste man – um das oben angeführte Beispiel fortzuführen – alle Schwäne beobachten, um schlussendlich verifizieren zu können, dass alle Schwäne die gleiche Gefiederfarbe haben. Allerdings können noch so viele Beobachtungen weißer Schwäne nie als Nachweis für die wissenschaftliche Validität der Aussage „Alle Schwäne sind weiß“ dienlich sein. Daraus lässt sich nun erschließen, dass ein Induktionsschema hinsichtlich der Frage nach einem adäquaten Abgrenzungskriterium, innerhalb dessen Pseudowissenschaft von empirischer Wissenschaft getrennt wird, auszuschließen ist (vgl. Popper, 1971).⁵

Aus diesem Grund entwickelte Popper das Verfahren der Falsifizierbarkeit als Kriterium, das empirisch von nicht-empirischen Aussagen abgrenzen sollte. So besagt Poppers Gegenvorschlag zum Induktionsprinzip folgendes: Eine Theorie kann nur dann als „beweisend“ geltend gemacht werden, wenn es mindestens einen Basissatz gibt, dessen empirische Prüfung logisch zu einem Widerspruch führen kann. Um dies besser zu verstehen: „Den Satz: Hier wird es morgen regnen oder auch nicht regnen“ werden wir, da er nicht widerlegbar ist, nicht als empirisch bezeichnen; wohl aber den Satz: „Hier wird es morgen regnen“ (Zima 2004: 7).

Allerdings wirft sich auch bei diesem Verfahren eine gewisse Problematik auf, die keineswegs umgangen werden darf. Jene rührt nämlich vornehmlich daher, dass Popper, der ja eigentlich von einem grundsätzlichen Fallibilismus⁶ ausging, hinsichtlich der Prüfung einer durch die Falsifizierung ermittelten „Wissenschaftlichkeit“ zwar korrekt Intersubjektivität und Wertfreiheit vorausgesetzt hat, jedoch in der diskurssemiotischen Frage falsch lag, indem er zuvor proklamiert hatte, dass Sprache stets als neutrales Medium fungiert (vgl. Zima 2004: 85). Warum diese Fehleinschätzung Poppers einen groben Behandlungsfehler für den Wirkungsbereich der empirischen Sozialforschung darstellt, lässt sich wie folgt erklären:

⁵ D.h. wenn eine Verifikation allgemeingültiger Sätze nicht möglich ist, so kann nach Ansicht der Vertreter des Kritischen Rationalismus lediglich die Falsifikation als Abgrenzungskriterium herangezogen werden (vgl. Zima, 2004).

⁶ Laut Popper, der weniger an die „ewige Wahrheit“, sondern vielmehr daran glaubte, dass Wissenschaft als menschliches Produkt fehlbar ist, haben Meinungen, die von uns als „Wissen“ proklamiert werden, nur deshalb Bestand, weil sie einer kritischen Prüfung standgehalten haben (vgl. Popper, 1971).

Popper – als einer der gewichtigsten Repräsentanten der Methodologie – setzte im Zuge der Falsifikation bzw. der Überprüfung von Theorien – wie schon oben erwähnt – eine wertfreie, intersubjektive Diskussion voraus, wobei er hierbei von der fälschlichen Annahme ausging, dass Sprache stets als allgemeingültiges und unbeeinflussbares Verständigungsmittel funktioniert. Weil nun aber Diskurse, innerhalb welcher u.a. die Widerlegbarkeit von Aussagen geprüft wird, allerdings fast ausschließlich mit einer Fülle an ideologischen Sprachen, sprich mit einer Vielzahl an verschiedenen Soziolekten einhergehen, kann das von Popper eingebrachte Wertfreiheitspostulat als Voraussetzung für das Begründungskriterium einer Theorie vor allem dann nicht erfüllt werden, wenn die Falsifikation in den stets wertenden Sozial- bzw. Kulturbereichen Anwendung finden soll.

Insofern ging Popper – wie bereits erwähnt – in der Annahme fehl, dass Sprache, die u.a. zur empirischen Überprüfung theoretischer Sätze dienlich ist, neutral sein kann – nun ja, zumindest kann sie dies innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften, wo Menschen über die „Realität“ in den „verschiedensten“ Sprachen⁷ mitsamt einer wertenden Semantik sprechen, nicht sein (vgl. Zima, 2004). Denn „was in einer Gruppe als widerlegt oder einfach als überholt gilt, kann in einer anderen Gruppe weiterhin Gültigkeit beanspruchen“ (Zima 2004: 11); oder anders ausgedrückt: Wo Heterogenität zwischen natürlichen Sprachen vorherrscht, ist der empirische „Beweis“ über etwas, was durch die hier thematisierte deduktive Prüfung schon aus diesem Grund heraus die Überprüfung einer verallgemeinerungsfähigen Aussage aus dem Bereich der Soziologie, wo stets ideologische Interessen vertreten werden, nur sehr schwer die Form der Falsifizierung im Sinne Poppers annehmen kann.

Während also in den Sozial- und Kulturwissenschaften, wo nahezu jede Theorie zu einer Ideologie verkommt, das von Popper als wertfrei gefordertes intersubjektives Verfahren als Kriterium für die Widerlegbarkeit von empirischen Aussagen fast nichtig ist, kann jene Methode durchaus in den Naturwissenschaften Anwendung finden. Denn allein der Umstand, dass in jenen Bereichen im Unterschied zu Gesellschaftswissenschaften künstliche und somit wertneutrale Sprachen eingesetzt werden, ermöglicht es, dass eine Demarkationslinie zwischen Ideologie und Theorie gezogen werden kann⁸; sodass hier letztendlich die Falsifikation als Überprüfungsmethode in Hinblick auf das Abgrenzungskriterium, innerhalb

⁷ Hier sind nicht diverse Fremdsprachen gemeint, sondern vielmehr ideologisch geprägte Sprachen.

⁸ Das soll heißen, dass Naturwissenschaften im Gegensatz zu Sozial- und Kulturwissenschaften keine ideologischen Interferenzen im lexikalischen Bereich aufweisen.

dessen – wie bereits erwähnt – wissenschaftliche Thesen von metaphysischen Aussagen getrennt werden sollen, herangezogen werden kann. Allerdings sollte an dieser Stelle keineswegs der Umstand umgangen werden, dass jene Demarkationslinie auch innerhalb der Naturwissenschaften zugunsten einer funktionalen Ebene, wie bspw. zum Vorteil eines politischen Nutzen aufgehoben werden kann, sodass eine deduktive Prüfung von Aussagen wiederum aufgrund auftretender ideologischer Tendenzen jede Gültigkeit als relevantes Begründungsinstrument verliert. Zu denken sei hier z.B. an den Biologie-, Physik- und Chemieunterricht während der NS-Zeit (vgl. Zima, 2004; Fischer et al., 1995).

Um auf Popper zurückzukommen: So lässt sich subsumiert sagen, dass im Zuge der Überprüfung von naturwissenschaftlichen Aussagen – wie z.B. „Es gibt keine weißen Raben“ – durchaus das Prinzip der Falsifikation herangezogen werden kann – und dies primär deshalb, weil jene Thesen sowie auch Poppers deduktive Begründungsmethode innerhalb der naturwissenschaftlichen Sphäre zumeist ideologiefrei bzw. sprachlich neutral erfolgen. In Abgrenzung zu naturwissenschaftlichen Aussagen können soziokulturelle Hypothesen, die ihrem Wesen nach soziolektisch geprägt und somit stark wertend sind, die Falsifizierbarkeit nur schwer als empirisches Überprüfungskriterium geltend machen. Wie das zu verstehen ist, lässt sich wohl am besten anhand der These „Es gibt keine Gesellschaft ohne Literatur“ erklären: Denn obwohl es sich hier um eine scheinbar falsifizierbare, sprich um eine allgemeingültige Aussage handelt, so kann dennoch nicht geleugnet werden, dass dies in der Praxis nicht so leicht behauptet werden kann; und das vordergründig deshalb, weil Literatur – im Gegensatz zu dem Begriff Rabe – niemals als wertneutrale bzw. unbeeinflussbare Bezeichnung gelten wird (vgl. Zima 2004: 94). Und obwohl Poppers Auffassung bezüglich der Beziehung zwischen Wertfreiheit, Intersubjektivität und Falsifizierbarkeit innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften erhebliche Lücken aufweist, so trug er dennoch in seinem Hauptwerk Logik der Forschung der Möglichkeit Rechnung, dass die von ihm vorgeschlagene intersubjektive Überprüfung an einer wertfreien Sprache scheitern könnte: „Sollte eines Tages zwischen wissenschaftlichen Beobachtern über Basissätze keine Einigung zu erzielen sein, so würde das bedeuten, dass die Sprache als intersubjektives Verständigungsmittel versagt. Durch eine solche Sprachverwirrung wäre die Tätigkeit des Forschers ad absurdum geführt; wir müssten unsere Arbeit am Turmbau der Wissenschaft einstellen“ (Popper 1971: 70). Interessant ist hierbei nur, dass sich anhand jener Aussage ironischerweise feststellen lässt, dass Popper hier treffend wie auch unbewusst auf die Situation der Sozial- und Kulturwissenschaften hingedeutet hat, wenn jene trotz ihrer heterogenen Soziolekte darum

bemüht sind, bei der Überprüfung diverser Theorien bzw. Hypothesen das Verfahren der Falsifikation anzuwenden (vgl. Zima 2004: 94). Weil nun aber „subjektloses, soziolekt- und diskursunabhängiges Sprechen“ (Zima 2004: 95) in soziokulturellen Bereichen schlichthin unmöglich ist, soll anstelle von Poppers Auffassung der Intersubjektivität, die als solche anscheinend nur inmitten einer homogenen Wissenschaftsgruppe bzw. Sprachgruppe möglich ist, ein interkollektiver Dialog treten, innerhalb dessen Theoreme zwischen heterogenen Gruppensprachen durch eine gegenseitige Kontrollierbarkeit und Kritisierbarkeit überprüft werden können (vgl. Zima, 2004).

7.3.1. Dialogische Metatheorie

Die Rede ist hierbei von der sog. Dialogischen Theorie, die es vorsieht, unterschiedliche Theorieaussagen zusammenführen zu lassen, um jene dann durch eine gegenseitige Konfrontation auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Da die Überprüfung von soziokulturellen Hypothesen allerdings nur dann sinnvoll ist, wenn jene im Laufe eines kritischen Diskurses zwischen heterogenen Sprachgruppen erfolgt – um ebenso die monologische Festlegung einer Theorie zu unterbinden –, ist es strikt vonnöten, dass im Zuge der dialogisch prüfenden Auseinandersetzung mit den jeweils konkurrierenden Theorien stets das ideolektische und somit auch das ideologische bzw. kulturell tradierte der anderen Aussage zugelassen wird. Somit lässt sich erkennen, dass Sozial- wie Kulturwissenschaften einerseits darum bemüht sein sollten, Zuspruch und somit teils Gewissheit für ihre theoretischen Ansätze zu erzielen und andererseits aufgeschlossen gegenüber dem Andersartigen, sprich gegenüber der konkurrierenden Theorieaussage sein sollten.⁹ Warum hierbei gerade Aufgeschlossenheit so dermaßen von Belangen ist, lässt sich dadurch erklären, weil eben jene erheblich dazu beitragen kann, dass etwaig geltend gemachte Wirklichkeitsaussagen überdenkt werden – und ggf. zum Teil oder gar gänzlich für nichtig erklärt werden (vgl. Zima, 2004; Wegerich, 1994).

⁹ Allerdings liegt derjenige falsch, der glaubt, dass die Dialogische Theorie bei jedem Sozial- wie Kulturwissenschaftler Zustimmung bzw. Anklang finden würde. Davon zeugt u.a. die überaus chaotische Koexistenz zahlreicher monologischer Wirklichkeitsaussagen, die einander zumeist ohne wenn und aber ignorieren. Ferner sei an dieser Stelle zu ergänzen, dass solch eine interdiskursive Theorie auch oftmals dort abgewunken wird, wo nach außen hin die Bereitschaft zur Dialogizität bekundet wird (vgl. Zima 2004: 243).

Insofern ergibt sich, dass die Gründe, warum diverse Wahrheitspostulate revidiert werden, aus dem Eingeständnis der theoretischen Schwäche hervorgehen; wobei die Einsicht der eigenen Fehlerhaftigkeit¹⁰ wiederum aus der sog. Erschütterung im Sinne Neuraths¹¹ herrührt. Wie diese Erschütterung zu verstehen ist, lässt sich wie folgt erklären: Durch die Zusammenführung gegensätzlicher Theorien, sprich durch den dialektischen Zusammenstoß konträrer Standpunkte eröffnet sich im Rahmen der kritischen Prüfung von wissenschaftlichen Aussagen ein permanenter Austausch von Konsens und Dissens, durch welchen die beteiligten Theorieverfechter bzw. -prüfer im Zuge ihrer Ausrichtung auf das andere mit etwaigen Wahrheitsmomenten konfrontiert werden, sodass die Betroffenen ggf. die blinden Flecken ihrer Wirklichkeitsaussagen selbst erkennen und sich ggf. somit eingestehen, dass die theoretische Alternativkonstruktion des Gegenübers besser bzw. plausibler ist¹² (vgl. Zima 2004: 134f.).

Durch all das oben Erwähnte ergibt sich nunmehr, dass die Dialogische Theorie zwar den Aspekt der kritischen Überprüfung mit Poppers Falsifizierung gemein hat, jene jedoch in Abgrenzung zum Falsifikationsprinzip, mittels welchem die Prüfung von Theorien – wie bereits verdeutlicht – nur innerhalb einer homogenen Sprachgruppe stattfinden kann, modifiziert, indem Sprache – im Gegenzug zu Poppers Annahme – nicht mehr als neutrales Medium statuiert wird, um so letztendlich eine dialogische, sprich adäquate Überprüfung zwischen den verschieden wertenden Soziolekten zu gewähren (vgl. Zima 2004: 210).

¹⁰ Es versteht sich von selbst, dass eine selbstkritische Stimme nur dann Gehör finden wird, wenn eine gewisse Distanz zu dem eigenen ideologischen Theorieansatz bewerkstelligt werden konnte. Denn „nur wenn eine Distanzierung des Aussagesubjekts zu seiner eigenen lexikalischen, semantischen und narrativen Tätigkeit zustande kommt, kann sein Wahrheitsanspruch dialogisch-kritisch überprüft werden“ (Zima 2004: 239).

¹¹ Neurath war einer der ersten, der Poppers Falsifizierungsprinzip in Frage gestellt hat.

¹² Da allerdings jeder einzelne Sozialwissenschaftler aufgrund seiner ideologiekritischen bzw. wertenden Art stark dazu neigt, die Sprache seines Gegenübers, als den ihm fremden Soziolekt zu verändern, treten infolgedessen semantische Verschiebungen auf. Um jene zu unterbinden, lautet das vordergründige Gebot des interdiskursiven Dialogs, den Diskurs möglichst so zu rekonstruieren, dass sich der Diskurspartner in solch einer Wiedergabe erkennen kann (vgl. Zima 2004: 254).

Kurzum, im Gegensatz zu Poppers Falsifizierbarkeit prüft die Dialektische Metatheorie wissenschaftliche Wahrheitspostulate „nicht nur innerhalb von Wissenschaftlergruppen (d.h. intersubjektiv), sondern auch zwischen Wissenschaftlergruppen und ihren heterogenen Diskursen (d.h. interdiskursiv)“ (Zima 2004: 241). Womit sich abermals erkennen lässt, dass die Dialektische Theorie im Unterschied zum Verfahren der Falsifizierbarkeit von einer realen Sprechsituation ausgeht (vgl. Zima 2004: 208). D.h. während sich Popper im Zuge seiner Methode der deduktiven Nachprüfung eine Intersubjektivität vorgestellt hat, die sich „von allen frameworks, d.h. von der kulturellen, sprachlichen und ideologischen Bedingtheit der Subjekte, abstrahiert“ (Zima 2004: 222), ist die Dialogische Theorie, die nebenbei bemerkt von den Vertretern der Frankfurter Schule – insbesondere von Adorno und Horkheimer – geprägt wurde „auf individuelle Autonomie, Alternität, Heterogenität und Fremdheit ausgerichtet“ (Zima 2004: 222).

7.3.1.1. Die Folgen der Dialogischen Metatheorie im Schnellüberblick

Weil sich nun aber jene letztgenannten Faktoren insbesondere in der Soziologie niederschlagen, haben sich Sozial- wie Kulturwissenschaftler im Rahmen ihrer Forderung nach „wahren Theorien“¹³, einer Art Dialogischen Metatheorie zu stellen, im Zuge welcher – wie bereits verdeutlicht – Sozialwissenschaftler aufgrund ihrer ideologiekritischen Absicht andere theoretische Ansätze zu kritisieren versuchen. Erkennen sie im Verlauf ihrer Kritik allerdings die blinden Flecke, sprich die Fehlerhaftigkeit ihrer eigenen Theorie, weil sie eben zuvor durch die Konfrontation mit einer plausibleren Theorie in ihren eigenen Glaubenssätzen „erschüttert“ wurden, so „sind“ die Betroffenen dazu bereit, ihre Wirklichkeitsaussage zu revidieren; was u.a. zur Folge hat, dass gesellschaftliche Verhältnisse verändert werden. Als Triebmotor dieser Veränderung dient also die Kraft der kritischen Überprüfung, sprich die interdiskursive Analyse des eigenen Tuns der Wissenschaft. D.h. mit Hilfe der Dialogischen Theorie, also mittels einer offenen Dialogizität im Theorienvergleich werden fremde wie selbstkritische Stimmen laut, die dazu beitragen, „die kulturelle, ideologische und theoretische Doxa zu durchbrechen, um Erfahrung und Erkenntnis zu ermöglichen“ (Zima 2004: 224).

¹³ Gründe, warum es sich auf jeden Fall bezahlt macht, in den interdiskursiven Dialog mit seinem Gegenüber zu treten, sind nicht nur in der Überprüfung von diversen Theorien zu sehen, sondern rühren aus der Bemühung, die wissenschaftliche Neugier, ohne die ein jeder Wissenschaftler verkümmern würde, immer wieder aufs Neue zu entfachen (vgl. Zima 2004: 210 f.).

Und um so nah wie nur irgend möglich an jene beschriebene interdiskursive Überprüfbarkeit wie Kontrollier- und Kritisierbarkeit heranzukommen, betreiben empirische Sozialwissenschaften praxisorientierte Forschung, innerhalb welcher nicht nur die Fragen des Forschers dokumentiert werden, sondern idealerweise auch die Antworten der Befragten offen dargelegt werden, sodass im Endeffekt eine Art dialogische Erfahrung als Überprüfungskriterium hinsichtlich theoretischer Aussagen herangezogen werden kann.

7.3.2. Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung

Damit nun aber die – zuvor erwähnte – dialogische Kontrollmöglichkeit im Zuge des Forschungsprozesses in einem relativ hohen Ausmaß gewährt werden kann, ist es vonnöten, dass – so paradox dies Folgende auch klingen mag – der Forscher zum Teil auch so wenig wie nur möglich ins Kommunikationsgeschehen eingreift.

Wie ist diese Aussage nun aber zu verstehen, wo doch im vorigen Kapitel allenthalben von einer interdiskursiven Metatheorie gepredigt wurde? Eine Erklärung, die dieses Paradoxon zu entwirren weiß, lautet wie folgt: Wenn der Forscher bspw. zu sehr in den Diskursverlauf mit denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, eingreift, bezweckt er eine zunehmende Formalisierung bzw. Standardisierung des Gesprächs, wodurch auch eine erhebliche Minderung der Kommunikationsmöglichkeit des Befragten entsteht. Hiermit wird auf die quantitative Sozialforschung angespielt, die aufgrund einer rigorosen Formalisierung – wie sie bspw. durch den Einsatz von vorgefertigten Fragebögen erzielt wird – dafür sorgt, dass eine adäquate Interaktionsmöglichkeit, die eigentlich jedem Befragten zukommen sollte, stark beeinträchtigt oder gar gänzlich aufgehoben wird (vgl. Bohnsack 2000: 17 ff).

In Abgrenzung zur quantitativen Methodik besticht die qualitative Sozialforschung – um beim Interview zu bleiben – durch eine angemessene Zurückhaltung seitens des Beobachters; was primär zur Folge hat, dass dem Befragten die Möglichkeit gegeben wird, den Interaktionsprozess weitgehendst selbst zu strukturieren, sodass er von sich aus offen legt, wie er die an ihn gestellte Frage interpretiert sowie auch von sich selbst aus preisgibt, was für ihn in welcher Weise relevant ist. D.h. der Forscher „beschränkt sich zunächst darauf, den Beiträgen des Befragten zu folgen und diese wo nötig durch ergänzende Nachfragen zu vertiefen“ (Bohnsack 2000: 2). Denn je umfassender dies geschieht, umso geringer ist die Gefahr, dass der Interviewer den Erforschten missversteht. Insofern wird u.a. allmählich

schlüssig, warum nicht nur ein rein quantitatives, sondern auch qualitativ orientiertes Forschungsparadigma in Hinblick auf meine wissenschaftliche Ausarbeitung in Frage kam.

7.4. Erwählte Erhebungsmethoden des qualitativen Paradigmas

Im Nachfolgenden sollen nun all die Erhebungsmethoden näher vorgestellt werden, die nicht bloß aus obligatorischen Gründen zur Anwendungen kamen, sondern vielmehr aus persönlichem Interesse heraus zum Dreh- und Angelpunkt meiner Arbeit avancierten. Bevor nun also das nächste Kapitel „aufgeschlagen“ wird, ist vorab noch preiszugeben, dass der kommende Abschnitt an den letzten anknüpft, da sich schon in jenem Anspielungen auf die erste gewählte Erhebungsmethode – und zwar auf das narrative Interview – sehr stark bemerkbar gemacht haben.

7.4.1. Narratives Interview

Das narrative Interview besticht vorwiegend dadurch, dass der Gesprächsverlauf auf eine völlig offene Art und Weise abläuft, sodass dem jeweiligen Befragten genügend Zeit gegeben wird, um sich zu überlegen, auf welche Gesprächsthemen er näher eingehen möchte, sprich welche er insbesondere fokussieren will. Das soll bedeuten, dass der Befragte im Zuge des narrativen Interviews eine Stegreiferzählung von sich gibt, welche von dem Forscher nicht unterbrochen werden sollte, um so den Erzählfluss des Interviewten nicht abzureißen. Der Interviewer agiert also lediglich als Zuhörer und „Stichwortenbringer“. Daraus erschließt sich, dass das Hauptmerk des narrativen Interviews das offene Erzählprinzip allein ist, wobei dieser Umstand zwei gewichtige methodologische Vorteile mit sich bringt:

„(1) Die Erzählungen kommen in ihrer Struktur den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten und (2) das Erzählen beinhaltet implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns. Damit erscheint das narrative Interview besonders prädestiniert, in der Biografie- und Lebenslaufforschung als Methode der Datenerhebung eingesetzt zu werden“ (Lamnek 2005: 358).

Das narrative Interview lässt sich grundsätzlich in fünf Phasen einteilen:

1) Erklärungsphase

Innerhalb dieser Phase wird dem Befragten die Charakteristika des narrativen Interviews erklärt, sprich es wird seitens des Forschers offen dargelegt, dass es sich bei jener qualitativen Erhebungsmethode nicht um ein Frage-Antwort-Interview handelt, sondern dass im Zuge dieses Verfahrens ausschließlich der Befragte das Wort haben wird. Bedingt durch diese Offenlegung des weiteren Vorgangs sollte es dem Forscher gelingen, seinen Interviewpartner für die ungewohnte Gesprächssituation zu erwärmen. Denn „wenn die Stimmung der beiden sich gegenüber sitzenden Personen noch kühl und „unaufgetaut“ ist, dann kann der Interviewpartner auch nicht das Gefühl entwickeln, eine ausholende erzählerische Darstellung sei angebracht“ (Hermanns 2007: 185).

2) Einleitungsphase

Mit Beginn der zweiten Phase gibt der Interviewer seinem Gesprächspartner zeitgleich kund, welche Aspekte ihn besonders interessieren. Dass gewisse Dimensionen des zu erzählenden Gesprächsstoffs „angetippt“ werden müssen, erschließt sich aus dem Grund heraus, da es dem Befragten ja unmöglich sein wird, Erzählungen bis ins kleinste Detail zu schildern (vgl. Lamnek 2005: 358).

3) Erzählphase

Ab dieser Phase setzt das eigentliche Erzählen des Befragten ein; was so viel heißt, dass der Interviewte so lange erzählt, bis er seine Erzählstränge von sich aus beendet. Insofern darf die Erzählphase erst dann als beendet angesehen werden, wenn es der Befragte selbst so meint (vgl. Lamnek 2005: 358).

4) Nachfragephase

Ggf. schließt sich im vierten Schritt die Nachfragephase an, während welcher eventuelle Unklarheiten aus dem Weg geräumt werden können und/oder während welcher übergangene oder zu kurz gekommene Gesprächsthemen angesprochen werden können. Hierbei soll erneut darauf geachtet werden, dass der Redefluss des Befragten wird, sodass ebendieser möglichst viele Informationen von sich gibt (vgl. Lamnek 2005: 359).

5) Bilanzierungsphase

Am Ende steht die Bilanzierungsphase, die insbesondere darauf abzielt, das bisher Erzählte im Rahmen eines heterogenen Diskurses zusammenzufassen. Ferner können im Zuge jener Phase auch Wertungen über den Interviewverlauf seitens beider Parteien erfolgen (vgl. Lamnek 2005: 359).

7.4.2. Konkretisierte Erhebungsmethoden

Neben der Erhebungsmethode des narrativen Interviews¹⁴ war noch eine weitere Erhebungsmethode zu bestimmen, welche auch die durch die Lehrmaterialien internalisierten Transferleistungen überhaupt adäquat bewertbar macht. Und so fand neben dem narrativen Interview im Rahmen dieser Arbeit auch die Methode der schriftlichen Befragung anhand eines Fragebogens Anwendung, um dadurch Rückschlüsse auf gegenwärtige sowie zukünftige Verhaltensmerkmale und damit auf die Wirkung der durch die Lehrmaterialien vermittelten Rollerbilder empirisch ziehen zu können. Vorteile beider Methoden sind nachfolgend aufgelistet:

Schriftliche Befragung	Mündliche Befragung
günstig für die Stichprobe homogener Gruppen	offene und komplexe Fragen können gestellt werden
anonym	relativ geringe Verweigerungsquoten
geringe Kosten	Gesprächsablauf steuerbar (nachfragen möglich, Hemmschwellen und etwaige Zweifel können im direkten Gespräch beseitigt werden)
rasch durchführbar	größere Auskunftsbereitschaft
leicht handhabbar	geringere Gefahr von Missverständnissen
selbsterklärend	lange Interviews möglich
übersichtlich	Fragen können visuell unterstützt werden (z.B. durch Einsatz von Bildvorlagen)

(vgl. Atteslander, 1993)

Auch wenn jede Methode für sich Vorteile aufweist, so ist eine Kombination beider empirischer Zugänge doch am effizientesten, um zu eruieren, welche Stereotype in unserem Bildungs- und Gesellschaftssystem häufig aufgenommen werden.

¹⁴ Das narrative Interview mit Mag. Viera Wambach, Slawistin sowie Lehrbeauftragten für Slowakisch am Wiener Institut für Slawistik, ist im Anhang vorzufinden.

7.5. Gewählte Aufbereitungsverfahren

Bevor nun darauf eingegangen werden soll, welche Auswertungstechniken von mir erwählt wurden, um die erhobenen Daten so gut wie nur irgend möglich zu analysieren, ist zuvor noch festzuhalten, wie ebendieses Analysematerial aufbereitet wurde. D.h. da zwischen Erhebung und Auswertung eine Zwischenstufe – und zwar die der Aufbereitung des Materials – nötig ist, um eben eine optimale Interpretation der gesammelten Daten durchführen zu können, ist an dieser Stelle zu sagen, dass in der hier vorliegenden Ausarbeitung auch zwei andere Protokollierungstechniken Anwendung fanden, die im Nachfolgenden näher dargebracht werden sollen.

7.5.1. Zusammenfassendes Protokoll

Diese und die nächste Protokolltechnik haben es sich zur Aufgabe gemacht, das Analysematerial schon vor der eigentlichen Interpretation zu reduzieren, sodass eben nicht mehr die ganze Datenfülle in die Auswertung mit hineinfließt. Dieser Schritt der Revision ist primär deshalb erforderlich, weil eben nicht die ganze Fülle des zuvor erhobenen Materials für den Forschungsgegenstand relevant ist (vgl. Mayring 2002: 94). Weil nun aber die Erstellung der zusammenfassenden Protokollierung¹⁵ nicht dem Zufall überlassen werden darf, liegt ebendiese Erarbeitung einer bestimmten inhaltsanalytischen Technik, die unter Kapitel 7.6.2 näher veranschaulicht wird, zugrunde (vgl. Mayring 2002: 95 f.).

¹⁵ Diese ist nur dann sinnvoll, „wenn man vorwiegend an der inhaltlich-thematischen Seiten des Materials interessiert ist“ (Mayring 2002: 97) und wenn die Materialfülle nicht anders zu erarbeiten ist (vgl. Mayring 2002: 97).

7.5.2. Selektives Protokoll

Oft macht es aber auch Sinn, in das Protokoll nur ganz bestimmte Aspekte aufzunehmen und das restliche Material – das Überflüssige und Abschweifende – zur Gänze auszulassen. Geschieht dies, so ist es vonnöten, genaue Auswahlkriterien festzulegen. Hierbei muss – analog zum zusammenfassenden Protokoll – eine bestimmte inhaltsanalytische Technik Anwendung finden. In diesem Sinne rät Mayring (2002) die strukturierende Inhaltsanalyse anzuwenden, die unter 7.6.2. näher beschrieben wird; damit ganz bestimmte Aspekte bei der Erstellung eines selektiven Protokolls hervorgehoben werden können (vgl. Mayring 2002: 99).

7.6. Die Frage nach dem ergiebigsten Auswertungsverfahren

Obwohl die Frage nach adäquaten Aufbereitungsverfahren schnell geklärt werden konnte, fiel mir die Auswahl in Bezug auf das förderlichste Auswertungsverfahren deutlich schwieriger. Schlussendlich entschied ich, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) als Interpretationsinstrument heranzuziehen – in der Annahme, so eine optimale Auswertung der zuvor erhobenen Daten zu erzielen.

7.6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Obwohl die qualitative Inhaltsanalyse – wie sich im Folgenden zeigen wird – an einen geradezu trivial klingenden Sachverhalt anknüpft, darf dies nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass der Inhaltsanalyse unter allen Auswertungsverfahren ein relativ hoher Stellenwert zukommt. Warum dies so ist, erklärt sich wie folgt: „In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider – institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“ (Mayntz et al. 1974: 151). Aus dem hier Gesagten ergibt sich nun, dass die Inhaltsanalyse darauf abzielt, das Sprachmaterial so zu analysieren, dass von ebendiesem Rückschlüsse auf nicht-sprachliche Phänomene, wie bspw. Rückschlüsse auf die soziokulturelle Realität, festgemacht werden

können, sodass die Inhaltsanalyse als Weiterentwicklung eines alltäglichen Handlungsmusters fungieren kann. Insofern ist diese Art der Analyse als methodische Technik zu verstehen, „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen“ (Mayntz et al. 1974: 151). Um allerdings solch Schlussfolgerungen konstatieren zu können, muss das zu analysierende Sprachmaterial vom Forscher sinngemäß verstanden werden, d.h. der Beobachter muss sich darüber im Klaren sein, was für eine Bedeutung das Gesprochene bzw. Geschriebene für die jeweilige Untersuchungseinheit hat. Und um solch ein Sprachverstehen bzw. um solch ein wissenschaftliches Verstehen von Sinngehalten zu erlangen, ist es vonnöten, dass der Forscher eine „soziale Beziehung oder Kommunikationsbeziehung“ (Lamnek 2005: 480) zu seiner Untersuchungseinheit aufbaut.¹⁶ Mit anderen Worten: Damit der Erforscher, sprich das erkennende Subjekt verschlüsselte Sinngehalte seiner Untersuchungsobjekte dekodieren kann, muss eine „gemeinsame Kommunikationsbeziehung zwischen Subjekt und Objekt (als Subjekt)“ (Lamnek 2005: 480) hergestellt werden. Subsumiert lässt sich also sagen, dass es innerhalb der Inhaltsanalyse vorwiegend darum geht, Analysematerial, das auf eine gewisse Art und Weise menschliches Verhalten – wie bspw. emotionale Befindlichkeit – widerspiegelt, auszuwerten, damit die kommunikative Realität, wie sie der qualitativen Sozialforschung stets innewohnen sollte, zu erfassen ist. An dieser Stelle ist noch hinzufügen, dass die Inhaltsanalyse vorwiegend schriftliche Kommunikationsinhalte, wie eben Texte, interpretierend auswertet. Damit allerdings das ausgewählte Material adäquat ausgewertet werden konnte, musste zuvor eine spezifische Technik, die grundsätzlich aus drei grundlegenden Typen inhaltsanalytischer Vorgangsweisen zu erwähnen ist, bestimmt werden. Laut Mayring setzen sich die drei grundlegenden Analysetechniken aus der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung zusammen. Erwählt wurde aus diesem Sortiment die Methode der Zusammenfassung, wobei im Nachfolgenden nicht nur diese Analysetechnik näher veranschaulicht werden soll, sondern auch die der Strukturierung, weil jene eben für die Erstellung des selektiven Protokolls vonnöten war.

¹⁶ D.h. theoretische Ansätze sollen nicht aufgrund von wissenschaftlichem Vorwissen formuliert werden, sondern vielmehr durch kontrolliertes Fremdverstehen.

7.6.2. Darbietung der erwählten inhaltsanalytischen Techniken

Am Anfang des nachfolgenden Abschnitts wird die Analysetechnik der Strukturierung, welche – wie oben bereits verdeutlicht – für die Anfertigung des selektiven Protokolls erforderlich war, erklärt. Nach dieser Erläuterung folgt eine genaue Darbietung der inhaltsanalytischen Zusammenfassung nach Mayring (2002), die wohlgemerkt nicht nur für die Erstellung des zusammenfassenden Protokolls genutzt wurde, sondern darüber hinaus für die Anfertigung der eigentlichen Inhaltsanalyse obligatorisch war.

1) Strukturierung

Das Ziel dieser laut Mayring wohl zentralsten inhaltsanalytischen Technik ist es, eine bestimmte Struktur aus dem zu analysierenden Material herauszufiltern. Hierbei sei hinzugefügt, dass sich diese Struktur nach verschiedenen Gesichtspunkten herauskristallisieren läßt. Genauer gesagt: „Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (formale Strukturierung); es kann Material zu bestimmten Inhaltesbereichen extrahiert und zusammengefaßt werden (inhaltliche Strukturierung); man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (typisierende Strukturierung), schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (skalierende Strukturierung)“ (Mayring 2003: 59). Nachdem nun die entsprechende Strukturierungsdimension bestimmt ist, wird aus ebendieser ein Kategoriensystem zusammengestellt, wobei jenes so präzise definiert wird, dass eine klare Zuordnung des Analysematerials zu den jeweiligen Kategorien immer möglich ist. Hierbei haben sich drei nacheinander folgende Schritte bewährt.

„1)Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2)Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen.

3)Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert; um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“ (Mayring 2003: 83).

2) Zusammenfassung

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2002: 115). Damit dies geschehen kann, bedarf es der Bildung bzw. Definition gewisser Kategorien, die ein bestimmtes Selektionskriterium durchlaufen müssen. Insofern muss das Analysematerial Schritt für Schritt durchgearbeitet werden, damit eben „eine zur Kategoriendefinition passende Textstelle“ (Mayring 2002: 116) ausfindig gemacht werden kann. „Wird im weiteren Analyseverlauf wieder eine dazu passende Textstelle gefunden, so wird sie dieser Kategorie ebenfalls zugeordnet (Subsumption). Wenn die neue Textstelle die allgemeine Kategoriendefinition erfüllt, aber zu der (den) bereits induktiv gebildete(n) Kategorie(n) nicht passt, so wird eine neue Kategorie induktiv, aus dem spezifischen Material heraus, formuliert“ (Mayring 2002: 117). Nachdem das Verfahren der Subsumption und/oder der neuen Kategorieformulierung beendet ist, schließt sich der endgültige Materialdurchgang als nächster Schritt an, in dem explizit darauf geachtet wird, „ob die Logik klar ist (keine Überlappungen) und der Abstraktionsgrad zu Gegenstand und Fragestellung passt“ (Mayring 2002: 117). Zu guter Letzt folgt die Auswertung bzw. Interpretation.

7.7. Überlegungen zur Inhaltsanalyse

Ziel der nachkommenden Inhalts- bzw. Lehrbuchanalyse ist es, das Sich-Zurechtfinden der Lernenden in Hinblick auf ihre Wahrnehmung verschiedener Geschlechtsrollenzuweisungen in Lehrbuchinhalten, zu eruieren. Denn erst durch solch eine Erhebung kann überhaupt der Frage nachgegangen werden, welche Transferleistungen durch Lehrbücher im Bildungs- bzw. Gesellschaftssystem ermöglicht bzw. gesetzt werden. Bisherige Analysen von Schulbüchern zeigen, dass quantitative und qualitative Darstellungsunterschiede in geschlechtsspezifischem Text- und Bildmaterial deutlich zugunsten des männlichen Geschlechts ausfallen, sodass bspw. auf sprachlicher Ebene das Maskulinum als durchgängige Form benutzt wird und weibliche Personen häufig nur mit gemeint sind. Sind Neuauflagen von Textbüchern vorhanden, so bestehen die jeweiligen Überarbeitungen aus marginalen Korrekturen in Bezug auf die verschiedenen Rollenbilder. Falls aber doch weibliche Personen in traditionell männlichen Bereichen gezeigt werden, so stellen männliche Personen in weiblichen Disziplinen zumeist nur Ausnahmen dar (vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/, letzte Überprüfung am 20.05.11).

Angesichts solch eines vorurteilsbehafteten Geschlechterverhältnisses in Lehrbüchern sollten konkrete schulpolitische Maßnahmen gesetzt werden. Was den Einsatz von Stereotypen im Unterricht betrifft, tun sich für Lehrkräfte die verschiedensten Möglichkeiten auf, Stereotype im Unterricht effizienter zu verwenden, allerdings primär unter der Prämisse, dass die Verwendung von Stereotypen in diesem Zusammenhang als Mittel zum Zweck dient. So kann der Lehrende bspw. die Frage stellen, was den eigentlich der Vater macht, wenn die Mutter hinter dem Herd steht, die Wäsche wäscht, das schmutzige Geschirr spült und die Kinder hütet usw. Je extremer und klischeehafter diese Stereotype, desto besser. Werden Stereotype auf diese Art und Weise verwendet, so wird das Überdenken gesellschaftlicher Lebensstrukturen durchaus angeregt, obwohl dies in vieler Hinsicht recht willkürlich ist. Solch ein gezieltes Ansprechen von Stereotypen sollte sowohl einen Schwerpunkt in solchen Themen suchen, die verschiedenste gesellschaftliche Felder abdecken – wie bspw. Beruf, Sozialverhalten, emotionales Verhalten, Körperbewusstsein usw.¹⁷

Warum denn eigentlich nicht: Die österreichische Republik hat sich ja im Jahr 1995 dazu „verpflichtet, durch gesetzgeberische und sonstige Maßnahmen für die tatsächliche Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichberechtigung zu sorgen und mit allen geeigneten Mitteln unverzüglich eine Politik der Beseitigung der Diskriminierung der Frau zu verfolgen. [...] Für den Bildungsbereich sind vor allem die [...] bewusstseinsbildenden Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen und zur Förderung partnerschaftlichen Verhaltens von Frauen und Männern und [...] Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierung im Bildungsbereich von Bedeutung“ (<http://www.bmukk.gv.at>, letzte Überprüfung am 20.05.11).

Um dem Grundsatzerlass *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* – zu dem sich auch die Europäische Union bekannt hat – nachzukommen, wurde seitens der österreichischen Schulpolitik u.a. die Initiative fFORTE, welche für *Frauen in Forschung und Technologie* steht, realisiert. Ziel dieses nationalen Impulsprogramms für Frauen ist nach wie vor „mehr Professorinnen an Österreichs Universitäten, mehr Studentinnen in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern, mehr gendersensible Naturwissenschaftslehrer/innen und für Technik sensibilisierte Schülerinnen, mehr Frauen in der industriellen Forschung, mehr Schülerinnen in HTLs“ (<https://www.ots.at/presseaussendung.php>, letzte Überprüfung am

¹⁷ Obwohl gelebte Rollenbilder meist eine tiefgreifende Wirkung auf ihr Umfeld haben, als illustrierte Rollenbilder lässt sich dennoch der Einfluss, der von stereotypischen Illustrationen ausgeht, nicht leugnen. Nicht selten werden stereotypische Medieninhalte verinnerlicht und weisen manchmal gar eine größere Wirkung auf als gelebte Rollenbilder.

20.05.11). Zur Verwirklichung dieses Vorhabens wurde seit dem Jahr 2008 ein breites Spektrum an neuen Impulsmaßnahmen eingeführt: So startete FEMtech-fFORTE (BMVIT) ein mehrjähriges Qualifizierungsprogramm für Studentinnen, um sie auf eine Tätigkeit in der industriellen Forschung vorzubereiten. Während fFORTE-academic (BMWf) das eigene Ausbildungsprogramm auch auf den universitären Mittelbau ausdehnte, um für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis im Post Doc Bereich zu sorgen, führte die fFORTE-Schule (BMUKK) die speziellen Informations-, Sensibilisierungs- und Erprobungsangebote für Schülerinnen fort und fokussiert sich dabei nach wie vor auf eine stärkere Vernetzung bestehender Strukturen und relevanter Akteurinnen (vgl. www.ots.at/presseaussendung.php, letzte Überprüfung am 20.05.11).

Solche und ähnliche Maßnahmen, welche allesamt Veränderungen des Geschlechterverhältnisses herbeiführen, können jedoch nicht nur einseitig auf das weibliche Geschlecht konzentriert bleiben. Denn die Geschlechterproblematik muss sich auch auf das männliche Geschlecht reflektieren. In diesem Sinn muss nicht nur der Abwertung des Weiblichen entgegengesteuert werden, sondern auch das zu enge Begriffsbild des Männlichen erweitert und überdacht werden. Das Ziel besteht also auch darin, dem männlichen Geschlecht diverse Hilfestellungen zu offerieren, um eine männliche Identität zu stützen, die nicht der Unterdrückung des weiblichen sowie auch des männlichen Geschlechts bedarf.

7.8. Texte als Instrumente der Beeinflussung

Besonders durch Fremdsprachenlehrbücher kann jeder Text das Bewusstsein des jeweiligen Empfängers deutlich prägen: Rhetorische Elemente – wie Alliterationen, Reime, Wortspiele – fließen zumeist gekonnt in die Textgestaltung ein, damit das Geschriebene möglichst lang im Gedächtnis verankert bleibt. Es sind allem voran ganze Textpassagen aus Fremdsprachenlehrbüchern, die nicht im Stillen bloß einmal durchgelesen werden, sondern die den Lernenden über eine bestimmte Dauer begleiten. Immer wieder werden Inhalte aus den jeweiligen Fremdsprachenlehrbüchern entweder in der Bildungseinrichtung oder zuhause verinnerlicht, sodass diverse Botschaften – wie spezifische Charaktereigenschaften oder Geschlechterzuweisungen – größtenteils unbewusst auf die Empfänger wirken. Im Zusammenhang mit Überlegungen zum Wirkungsspektrum von Fremdsprachenlehrbüchern hinsichtlich geschlechtsspezifischer Rollenbilder muss man sich aber auch die Frage stellen, auf welchem Weg – außer dem textuellen – Geschlechterzuweisungen und in Folge dessen

Rollenerwartungen noch transferiert werden. Dabei kommt dem Bild eine ganz besondere Bedeutung zu.

7.9. Das illustrierte Übertragungsmittel

Üblicherweise werden illustrative Komponenten in Fremdsprachenlehrbüchern als unterstützend oder auch als dekorative Elemente empfunden. Dass sie allerdings wichtige Informationsträger sind und auch auf einer unbewussten Ebene wirken, wird zumeist unterschätzt. Weil nun aber generell davon ausgegangen wird, dass die visuelle Wahrnehmung neunzig Prozent der sensorischen Wahrnehmung ausmacht, eignen sich Bilder, die zumeist aufzeigen, wer in welcher Situation das aktive Zentrum ist bzw. wie viel Raum Mann/Frau für sich allein beansprucht, besonders dazu, geschlechtsspezifische Klischees und Botschaften zu vermitteln (vgl. Frey, 2007).

8. Überlegungen zur Lehrbuchanalyse

Die Lehrbuchanalyse orientiert sich an folgenden Lehrwerken: *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Barková und Dratva, *Slovak for you - Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová, an Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) sowie an das Lehrbuch der slowakischen Sprache von Lüdtke Christa (2008).

8.1. Selektives Protokoll

Innerhalb der Lehrbuchanalyse galten die Kategorien aufzustellen, die einerseits stereotype Bilder beider Geschlechter beinhalten und andererseits in all den erwähnten Lehrbüchern durchgängig dargestellt werden und daher eine vergleichende Betrachtung erlauben. Demzufolge sollen nun die Kategorien genannt werden, die allesamt das Kriterium des durchgängigen Aufscheinens sowie der Problemrelevanz hinsichtlich einer stereotypen Rollenverteilung in Fremdsprachenlehrbücher für Slowakisch umfassen:

- a) Erscheinungsbild
- b) Darstellungsart
- c) Berufstätigkeit
- d) Sozialverhalten
- e) Haushalt
- f) Freizeitaktivitäten

a) Erscheinungsbild

Diese Kategorie umfasst eine ideologische Besetzung der geschlechtsdifferenzierten Stereotype, wobei die im Bildmaterial zugeschriebenen Erscheinungen nach folgenden zwei Variablen untersucht werden: *Größe und Figur* sowie *Körperhaltung*

Die Variable *Größe und Figur* galt es inmitten der Lehrbuchanalyse, deshalb näher zu erfassen, da große Personendarstellungen schon immer aufgrund der Fläche, die sie einnehmen, Macht implizierten. Darüber hinaus ist diese Variable unter Einbezug des Referenzrahmens zur Gesellschaftsbeschreibung deshalb so wichtig, weil sozial postulierte Körperideale für Frauen eine gewichtigere Stellung einnehmen als für Männer, denen nicht ständig nahe gelegt wird, dass attraktiv mit schlank einhergeht.

Die Variable *Körperhaltung* erscheint aufgrund folgender Gründe: Analysen vom unbewussten Einnehmen von Körperhaltungen zeigten, dass sich die männliche Körpersprache deutlich von der weiblichen unterscheidet. Denn Männer beanspruchen bspw. wesentlich mehr Raum für ihre Körperhaltungen; was primär dazu führt, dass sie so gewisse Potenzdimensionen – was eine gewisse Form der Überlegenheit und Macht durch ihre Haltung – ausdrücken.

b) Darstellungsart

Diese Kategorie beinhaltet lediglich die Variable *prominente Vorbilder*. Wobei diese in den näher herangezogenen Lehrbüchern zum einen quantitativ nach der Geschlechterdarstellung zu untersuchen sind, zum anderen aus der qualitativen Perspektive näher zu betrachten sind – d.h. es gilt zu analysieren, welche Bereiche die einzelnen Berühmtheiten vertreten. Denn nur so kann darüber Aufschluss gegeben werden, ob die Kategorie Darstellungsart geschlechtstypische Vorurteilsstrukturen beinhaltet.

c) Berufstätigkeit

Hinsichtlich der in den Lehrbüchern vertretenen Berufe galt es, vordergründig zu eruieren, ob die dargestellten Berufe der Realität hinterherhinken und so eine patriarchalisch traditionelle Struktur aufweisen oder, ob sie eine Abkehr von einer traditionellen Arbeitsteilung implizieren, also neue Berufsfelder für beide Geschlechter anpeilen.

d) Sozialverhalten

In dieser Kategorie soll eine gewisse gesellschaftliche Wertung des Verhaltens sowie der Stellung von beiden Geschlechtern durchgeführt werden. Dies wurde folgendermaßen vorgenommen: Anhand ausgewählter Beispiele soll überprüft werden, welche Personen eine dominierende Stellung einnehmen, indem sie bspw. permanente Anweisungen geben, überstürzte Entscheidungen in die Wege leiten usw. Natürlich gilt es auch die Personen zu erfassen, die Anweisungen ohne Einwände befolgen, ihren Willen nicht durchsetzen können o.ä. Darüber hinaus sollen soziale Handlungen – wie etwa helfen, Rücksicht nehmen, Geschenke kaufen – in den zu analysierenden Lehrbüchern ermittelt werden.

e) Haushalt

Sind die haushaltlichen Verrichtungen in den zu untersuchenden Lernmaterialien nach traditionellem Bild oder zeichnen sich gleichmäßige Tätigkeitsaufteilungen zwischen den Geschlechtern ab? Wer welche Tätigkeiten, die zur haushaltlichen Lebensführung gehören – wie etwa kochen, einkaufen, aufräumen, Kinder hüten – verrichtet, wird sich inmitten dieser Kategorie klären.

f) Freizeitaktivitäten

Zu guter Letzt gilt es zu klären, welche Sportarten bzw. weitere Freizeitaktivitäten in den zu untersuchenden Lehrbüchern vom weiblichen und männlichen Geschlecht ausgeübt werden.

9. Qualitative Inhaltsanalyse

Es folgt nun die Auswertung der qualitativen Inhalts- bzw. Lehrbuchanalyse, bei welcher Ergebnisse häufig in tabellarische Übersichten erfasst sind. Aufgrund der Datenmenge schließt sich eine eingehende Interpretation an. Weiters werden Bilddarstellungen, welche besonders wirken, da sie aufgrund der noch unbekannten Fremdsprache die erste Orientierung bieten, profund analysiert. Einige Lehrbuchtexte – wie Geschichten, Sprach- und Grammatikübungen – werden selbstverständlich auch gründlich auf geschlechtsspezifische Stereotype untersucht. Im Zuge dessen werden die untersuchten Kategorien von Stereotypen mit ihren Ergebnissen dargestellt und einer sorgfältigen Interpretation unterzogen. Es ist nach vergleichender Betrachtung der Resultate des Analysekatalogs festzustellen, ob geschlechtsgebundene Gewichtungen vorhanden sind.

Erscheinungsbild

Diese Repräsentationsanalyse, die der Bildebene zugrunde liegt, umfasst alle abgebildeten Personen, welche eindeutig einem Geschlecht zuordenbar sind. Generell wurde diese Untersuchung in folgender Form durchgeführt: Erscheint dieselbe Person auf einer Lehrbuchseite mehrmals, so fließt sie nur ein einziges Mal in die Repräsentationsanalyse mit hinein, sofern sich die zu untersuchenden Variablen – wie *Körperhaltung*, *Größe* und *Figur* – wiederholen.

Lehrbuch der slowakischen Sprache (2008) von Lüdtké Christa

Im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa kommt es im Rahmen der verschiedenen Größendarstellungen der Geschlechter zu keinen beträchtlichen Unterschieden. Das Bildmaterial, welches für die Analyse näher herangezogen werden konnte, zeigt keineswegs mehr größere Männer als Frauen. Was die Variable *Figur* betrifft, lässt sich folgendes konstatieren: Die Lehrbuchpersonen beider Geschlechter sind überwiegend schlank abgebildet. Der marginale Anteil an korpulenten Personen ist sowohl weiblich als auch männlich.

***Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne**

Im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne sind die Größendarstellungen ausgeglichen: Die Anzahl männlicher großer Personen überwiegt die der weiblichen großen Personen nur geringfügig. Die Betrachtung der Variable *Figur* legt offen, dass schlanke Personen äußerst häufig dargestellt werden und dies geschlechtermäßig sehr ausgeglichen. Auch Extremformen zeigen keinen bedeutungstragenden Unterschied bei den Geschlechterzuordnungen. Dies gilt auch für die *Körperhaltung* der Lehrbuchpersonen: Insofern ist hinsichtlich dieser Variable ein ausgeglichenes Verhältnis mit nur marginalen Abweichungen zwischen den Geschlechtern vorzufinden.

***Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada**

Die Größendarstellungen sind auch hier äußerst einheitlich. Es liegen auch keine groben Unterschiede bei der Variable *Figur* vor. Was die *Körperhaltung* betrifft, so sind mit Abstand die meisten weiblichen Personen statisch dargestellt, wohingegen die männlichen Personen nahezu stets in Bewegung dargestellt sind.

***Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová**

Mehrmals erscheinen männliche Personen neben weiblichen weitaus größer. Bei der Variable *Figur* überwiegt die Anzahl fülliger Personen. Wobei diese öfters männlich als weiblich dargestellt werden. Extremformen betreffen hingegen nur Männer. Die analysierte *Körperhaltung* zeigt deutlich, dass männliche Personen häufiger in Bewegung und weibliche vorrangig statisch dargestellt werden. D.h. in Hinblick auf die verschiedenen Größen- und Figurdarstellungen zeigt *Slovenčina pre cudzinov* (2005) vermehrt stereotype Bilder von eher größeren, dickeren Männern und mittelgroßen, schlanken Frauen. Bewegtheit wird fast doppelt so oft bei männlichen Personen dargestellt, woraus vermutet werden kann, dass männliche Personen aufgrund ihrer Geschäftigkeit mehr in Bewegung sein müssen.

Darstellungsart

Diese Repräsentationsanalyse umfasst die einmalige Erfassung aller im Lehrbuch aufscheinenden Berühmtheiten. Namenswiederholungen prominenter Vorbilder fließen nicht in die Analyse mit hinein. All jene Namen, die nicht speziell Personen bezeichnen, sondern

vielmehr in Referenz auf bestimmte Personen als Straßen- oder Hotelnamen o.ä. fungieren, blieben innerhalb dieser Analyse unberücksichtigt. Die quantitative Analyse aller angeführten Berufstätigkeiten erfolgt alphabetisch.

Im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa sind folgende prominente Vorbilder enthalten:

männliche Personen	weibliche Personen
Eudovít Štúr	-
Ján Kollár	-

Auswertung der prominenten Vorbilder im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa:

Da in diesem Lehrbuch nur sehr wenige Berühmtheiten porträtiert werden, kann hier keine Rollenbildfixierung entstehen.

Das Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne umfasst folgende prominente Vorbilder:

männliche Personen	weibliche Personen
Adam František Kollár	-
Andrej Sládkovič	
Andy Warhol	-
Anton Hykisch	
	Božena Slančíková-Tirava
Dobroslav Chrobák	-
František Švantner	-
Franz Lehár	-
Gazda Rudolf Sloboda	-
Ján Botto	-
Ján Chalupka	-
Ján Hollý	-
Ján Johanides	-
Ján Kollár	-
Janko Kráľ	-
Jozef Ignác Bajza	-
Jozef Murgaš	-
Laco Novomeský	-
Ladislav Mňačko	-
Ladislav Nádaši Jáge	-
Leopold Lahola	-
Ľubomír Feldek	-
Ľudo Ondrejov	-
Majster Pavol z Levoče	Margita Figuli
Martin Kukučín	Mária Rázusová-Martáková
Matej Bel	-
Matúš Čak	-
Maximilián Hell	-
Maximilián Jozef Petzval	-

Milan Rúfus	-
Milo Urban	-
Miroslav Válek	-
Oldřich Králík	-
Pavol Országh Hviezdoslav	-
Rudolf Fábry	-
Samo Chalupka	-
Valentín Beniak	-
Vincent Šikula	-
Vladimír Mináč	-
Wolfgang Kempelen	-

Auswertung der im Lehrbuch vorkommenden *prominenten Vorbilder*:

Die Darstellung eines größeren Bezugsfeldes für männliche Personen bestätigt die Untersuchung *prominenter Vorbilder*, die eindeutig zugunsten männlicher Berühmtheiten ausfällt – und dies nicht nur anzahlmäßig, sondern auch bereichsmäßig. Daraus ließe sich ableitend die Ansicht nähren, dass Männer begabter bzw. fähiger sind.

Das Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada beinhaltet folgende prominente Vorbilder:

männliche Personen	weibliche Personen
Ján Uličiansky	-
Ľuboslav Paľo	-
Ľudovít Štúr	-
Majster Pavol	-
Milan Rúfus	-
Miroslav Dvorský	-
Vojtech Zamarovský	-

Auswertung der im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) vorkommenden *prominenten Vorbilder*:

Analog zu *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne werden auch in diesem Lehrbuch hinsichtlich des quantitativen Ungleichverhältnisses zahlreiche Bereiche von männlichen Vorbildern besetzt. Es tritt nicht einmal eine weibliche Berühmtheit auf.

Im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová werden keine *prominenten Vorbilder* vorgestellt.

Berufstätigkeit

Die verschiedenen Berufszuordnungen werden gemäß ihren in den zu analysierenden Lehrbüchern zugewiesenen Geschlechtern erfasst. Hierbei erfolgt die quantitative Analyse aller angeführten Berufstätigkeiten abermals alphabetisch.

Im Lehrwerk *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa wurden folgende Berufe männlichen bzw. weiblichen Personen zugeordnet:

Berufe männlicher Personen	Berufe weiblicher Personen
Architekt	(Arbeitsuchende)
Arzt	
Assistent des Professors	
Bankier	Büroangestellte
Dolmetscher	
Elektrotechniker	
	Kellnerin
	Krankenschwester
Lehrer (Physik, Mathematik)	Lehrerin (Sprachen)
Musiker	
Ökonom	
Techniker	
	Reiseführerin
Übersetzer	
Unternehmer	
	Verkäuferin

Auswertung der im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) vorkommenden Berufstätigkeiten:

In dem oben genannten Lehrbuch wird die Berufstätigkeit als Aufgabe des Mannes nach der traditionellen Familienkonstitution aufgezeigt, da weibliche Lehrbuchdarstellungen entweder vor der Mutterschaft berufstätig gewesen sind oder in typisch weiblichen Berufssparten gezeigt werden. Deshalb fehlt im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) jegliche Motivation weiblicher Berufstätigkeit als wesentlicher Bestandteil hinsichtlich der Lebensplanung einer Frau.

Im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne wurden folgende Berufe weiblichen und männlichen Personen zugeschrieben:

Berufe männlicher Personen	Berufe weiblicher Personen
Arbeiter	Arbeiterin
Arzt	Ärztin
Beamter	Beamte
Direktor	Direktorin

	Hausfrau
Ingenieur	Ingenieurin
Lehrer	Lehrerin
Manager	Managerin
Professor	Professorin
Rechtsanwalt	Rechtsanwältin
	Sekretärin
Techniker	Technikerin
Unternehmer	Unternehmerin
Verkäufer	Verkäuferin

Auswertung der in *Slovenčina neu* (2007) vorkommenden Berufstätigkeiten:

Aus den oben angeführten beruflichen Zuordnungen zeigt sich, dass viele Berufssparten sowohl von Frauen als auch von Männern besetzt werden. Insofern ist das Thema Berufstätigkeit für beide Geschlechter nahezu gleichermaßen relevant. Ergo findet das Thema Berufstätigkeit in *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne darstellungsmäßig eine deutliche Modernisierung in Richtung geändertes, gleichberechtigtes Rollenbild.

Im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada wurden folgende Berufe weiblichen und männlichen Personen zugeschrieben:

Berufe männlicher Personen	Berufe weiblicher Personen
Arzt	Ärztin
Autor	
Bankier	
	Bibliothekarin
Büroangestellter	Büroangestellte
Dichter	
Fahrer	
Fußballer	
Kellner	Kellnerin
Maler	
Pilot	
Polizist	
Professor	Professorin
Regisseur	
	Rezeptionistin
	Sängerin
Solist	
	Stewardess
Taxifahrer	
Tennisspieler	
	Verkäuferin

Auswertung der in *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) vorkommenden Berufstätigkeiten:

Mithilfe der oben dargebrachten Statistik lässt sich auch hier deutlich erkennen, dass keine Entsprechung beider Geschlechter hinsichtlich der verschiedenen Berufssparten präsent ist; da zum einen die verschiedenen Berufsbereiche bei männlichen Erwerbstätigen vielfältiger sind und zum anderen weil Frauen in diesem Lehrwerk lediglich einen typisch „weiblichen“ Beruf ausüben. Insofern wird den Lesern dieses Lehrbuches eine zukunftsgerichtete berufliche Verankerung durchwegs als wesentlicher Teil der Lebenserfüllung der Männer vermittelt, da – wie bereits angeführt – die Berufssparten der Männer qualifikations- bzw. statusmäßig breiter gestreut sind. Eine weitere negative Erscheinung betrifft den Berufssport, welcher in dem besagten Lehrbuch nur männliche Vertreter beinhaltet. Angesichts solch einer beruflichen Repräsentation von Frauen und Männern wird durchaus eine berufliche Rollenbildfixierung angekurbelt.

Im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová wurden folgende Berufstätigkeiten festgelegt:

Berufe männlicher Personen	Berufe weiblicher Personen
Arzt	Ärztin
Basketballspieler	
Bauer	Bäuerin
Büroangestellter	Büroangestellte
Bankdirektor	
Ingenieur	Ingenieurin
	Kellnerin
	Köchin
	Krankenschwester
Laborant	
Lehrer	Lehrerin
Postbeamter	Postbeamtin
Professor	Professorin
Reporter	
Sanitäter	
Soldat	
Taxifahrer	
Verkäufer	Verkäuferin

Auswertung der in *Slovenčina pre cudzinov* (2005) vorkommenden Berufstätigkeiten:

Analog zum vorangegangenen Lehrbuch zeigt auch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) insbesondere den Mann als alleinigen Familienerhalter. Darüber hinaus weisen männlich besetzte Berufe meist eine höhere Qualifikation auf als weibliche Berufsfelder. Insofern stehen männliche Berufssparten eines höheren Status – wie z.B. ein Bankdirektor – niedrigen, von Frauen besetzten Berufen – wie bspw. einer Köchin – gegenüber.

Sozialverhalten

In dieser Kategorie werden unter Anwendung des Prinzips des Exemplarischen repräsentative Beispiele erhoben. Diese werden in ihrer Originalversion dargestellt und im Anschluss an eine zusammenfassende buchkonforme Kurzbeschreibung interpretiert.

Ausgewählte Bildauszüge und Textbeschreibungen im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtkke Christa:

V supermarkete

Manželia Alena a Jozef Kováčovci idú autom nakupovať do blízkeho supermarketu. Alena oslavuje v sobotu svoje 35. narodeniny. Na oslavu narodenín pozvala mnoho hostí, prídu Alenini priatelia, kolegovia, dobrí známi. Určite bude o čom hovoriť. Pre všetkých chce Alena pripraviť bohatý stôl s rôznymi dobrotami. Hostia budú mať čo jesť a piť podľa želania.

A: Všetko čo potrebujeme som si napísala. Rozmýšľala som nad tým, čo máme pripraviť pre toľkých hostí. Myslím, že najlepšie bude, keď urobíme obložené misy.

J: Áno, to je dobrý nápad. Urobíme obložené misy a šaláty. Bude tam pre každého čosi - rôzne druhy syrov, salámy, klobásy, šunky....

A: Bude s tým dosť práce, dúfam, že mi pomôžeš.

J: Samozrejme, že ti pomôžem. Vieš, že mojou špecialitou sú šaláty. Málokto ich vie urobiť tak dobre ako ja.

A: Áno, vieš ich robiť lepšie ako ja. Jožko, najprv pôjdeme do potravín. Pozri, tam stoja nákupné vozíky. Potrebujeme dva, lebo nebude kam dať všetky tie veci, ktoré musíme kúpiť. V potravinách kúpime chlieb, rožky, mlieko, maslo, vajcia. Pre teba kúpime samozrejme nejaké ryby. Okrem toho potrebujeme ešte nejaké nápoje: minerálnu vodu, džúsy, víno a pivo.

J: Oproti sú rybnie výrobky. Tam určite kúpime moje obľúbené ryby. Alenka, máme doma dosť kávy? Pozri, tento týždeň majú kávu za nižšiu cenu.

A: Ó, dobre, že si mi to povedal. Potrebujeme kúpiť nielen kávu, ale aj cukor.

J: Vedľa je ovocie a zelenina. Akú zeleninu potrebujeme?

A: Na šaláty potrebujeme zemiaky, uhorky, rajčiny a papriku.

J: Majú tu naozaj veľmi peknú zeleninu. A rajčiny i paprika sú v akcii!

A: Páči sa mi, že je tu stále niečo v akcii. Musíme ešte kúpiť syr. Tento supermarket je veľmi veľký, nevidím, kde tu majú syry.

J: Tu kdesi som ich videl. Počkaj, opýtam sa radšej predavačky.

J: Pani predavačka, prosím vás, kde máte syry?

Predavačka: Syry sú na ľavej strane pri mliečnych výrobkoch.

J: Ďakujem.

P: Prosím.

A: Je to pre mňa stále ťažšie, nájsť tu rýchlo tie veci, ktoré potrebujem. Málokedy viem, čo kde leží.

J: Máš pravdu, ja nakupujem tiež radšej v menších obchodoch. Je to rýchlejšie, ale tu majú väčší výber. Už potrebujeme kúpiť len nejakú salámu a klobásu.

A: Áno, ale tú kúpime v mäsiarstve, ktoré je nas našej ulici. Majú tam väčší výber. Ich salámy a klobásky mi chutia najlepšie. Šunku som už kúpila.

J: To je všetko, čo potrebujeme?

A: Áno. Zvyšok máme doma.

J: Tak teraz už môžeme ísť k pokladnici. Ako budeme platiť?

A: Dnes zaplatím kartou. Nemám pri sebe toľko peňazí. Len dúfam, že máme všetko.

J: Nelám si s tým hlavu, ak niečo nemáme, tak to môžeme kúpiť ešte zajtra.

A: Už sa teším na nedeľu. Bude to určite pekná oslava. A stará mama mi upečie veľkú čokoládovú tortu.

J: A naši hostia sa tiež majú na čo tešiť! Alenka, smiem ťa teraz pozvať kamsi na kávu?

A: Ďakujem, dobrú kávu si rada dám!

Beschreibung

Anlässlich ihres Geburtstages lädt Alena ihre Freunde und Kollegen zu sich nachhause ein. Zuvor begibt sie sich mit ihrem Mann in den Supermarkt, wo man gemeinsam überlegt, was man den geladenen Gästen an Trank und Speis anbieten könnte. Anschließend wirft Alena die Frage ein, ob ihr Gatte ihr bei den Vorbereitungen helfen würde. Ohne zu zögern, willigt Jozef ein. Er schlägt gar vor, die Salate vorzubereiten, da diese ihm stets am besten gelingen. Alena stimmt ihm hierbei zu. Danach beraten sich beide gegenseitig, welche Lebensmittel noch gebraucht werden. Bevor Alena bezahlt, erwähnt sie noch, sie mache sich Sorgen, ob sie auch all notwendigen Lebensmitteln besorgt hätten. Jozef weiß sie zu beruhigen, indem er meint, dass bis zur Geburtstagsfeier noch genügend Zeit wäre, sodass beide die Möglichkeit hätten, noch fehlende Lebensmittel einzukaufen.

Interpretation

Das *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa zeigt an diesem Beispiel die Tendenz einer partnerschaftlichen Aufteilung. Der Frau wird zwar teils ein typisch weiblicher Stereotyp zugeschrieben, indem sie um Hilfe bittet und sich sorgt. Der Mann weiß ihr zu helfen und sie zu besänftigen, was ihm wiederum einen männlichen Stereotypen zukommen lässt. Nichtsdestotrotz weist dieser Lehrbuchinhalt eine deutliche Richtung in einer partnerschaftlichen Aufteilung im gemeinsamen Haushalt auf.

Rodinný dom



Zuzka a Tomáš bývajú na okraji mesta, v rodinnom dome. Je to nový dom s malou záhradou. V dome je veľká kuchyňa, vedľa kuchyne je obývacia izba a oproti obývacej izbe a oproti obývacej izbe je spálňa. Kúpeľňa a záchod sú vedľa spálne. Pracovňa a detská izba sú na konci chodby.

Práve dnes kupujú Zuzka a Tomáš nový nábytok do pracovne. Potrebujú ešte písací stôl, obraz a veľkú skriňu. Zuzka je študentkou ekonómie. Pre štúdium kupuje takmer každý mesiac novú knihu, a tak už majú v pracovni veľkú knižnicu.

Teraz majú Zuzka a Tomáš doma plné ruky práce. Budúcu sobotu a nedeľu budú tapetovať obývaciu izbu i pracovňu. Spálňu a kuchyňu už vytapetovali. Detskú izbu ešte nevymaľovali. Izbu ešte nepotrebujú, plánujú, že Zuzka najprv vyštuduje, a tak s potomstvom ešte počkajú. Tomáš rád tapetuje, a tiež má rád prácu v záhrade. Aj Zuzka už vie tapetovať, a tak Tomášovi pri práci pomáha.

Zuzka a Tomáš radi bývajú v novom dome. Ulica pred domom nie je veľká, a za domom je malý les. Zastávka električky je na konci ulice, za chvíľu sú Zuzka a Tomáš v strede mesta, i na hlavnej stanici.

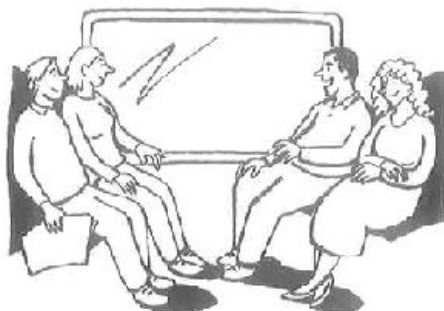
Beschreibung

Zu Beginn des Textes wird das Domizil beschrieben, indem Zuzka und Tomáš gemeinsam hausen. Es wird erörtert, welche Einrichtungsgegenstände noch benötigt werden und welche Tätigkeiten im Haushalt zu erledigen sind. So wird zum Beispiel erwähnt, dass beide nächstes Wochenende tapezieren werden. Einige Zimmer wurden bereits von beiden ausgemalt; das Wohn- und Arbeitszimmer allerdings noch nicht. Das Kinderzimmer wird noch nicht ausgemalt, da beide beschlossen haben, mit dem Nachwuchs zu warten, bis Zuzka ihr Studium beendet.

Interpretation

Dieser Lehrbuchinhalt zeigt die Tendenz einer partnerschaftlichen Gleichheit auf. Tätigkeiten im Haushalt werden partnerschaftlich aufgeteilt und Entscheidungen betreffend der gemeinsamen Lebensplanung zusammen getroffen.

Vo vlaku



Pán Kolár s pani Kolárovou navštívili v Drážďanoch svoju dcéru, ktorá tam študuje. Dnes sa vracajú domov, na Slovensko. Právě sú v staničnej hale, kde sa nachádza tabuľa s príchodmi a odchodmi vlakov. Chcú sa informovať, z ktorého nástupišťa odchádza medzinárodný rýchlik smerom na Prahu, ktorým pocestujú.

Do odchodu vlaku majú ešte čas, preto idú do bufetu na kávu. Po káve idú na nástupište, z ktorého odchádza rýchlik, na ktorý si kúpili miestenky. Vlak je už tu, môžu nastúpiť.

Vo vlaku sedia oproti manželskému páru – je to pán Novotný s manželkou. Pani Novotná číta noviny, ktoré si kúpila v kiosku na stanici. Vlak vychádza zo stanice. Pán Novotný sa díva z okna. Za oknom vidí domy, budovy a záhrady mesta, ktoré sa striedajú s lúkami, lesmi a dedinami. Manželské páry sa po ceste rozprávajú:

Pani Kolárová: Môžem sa opýtať, kam cestujete?

Pán Novotný: Do Piešťan. Vraciame sa dnes z Berlína domov.

Pani K: Tak máme spoločnú cestu na Slovensko! My sme z Popradu, ale viete, v Piešťanoch sme ešte neboli. S manželom však plánujeme, že tam čoskoro pôjdeme.

Pani Novotná: Piešťany sú naozaj veľmi pekné. Mesto má zaujímavú históriu, kultúru, pekné parky. Kto býva v Piešťanoch, má to mesto rád.

Pani K: Teraz už vieme, že Piešťany musíme navštíviť! Povedali ste, že sa vraciate z Berlína. Boli ste tam na dovolenke?

Pani N: Áno, boli sme navštíviť nášho strýka, ktorého sme už roky nevideli. Berlín je veľmi pekné, moderné mesto. Mali sme šťastie, že sme bývali blízko centra. Žiaľ, strávili sme tam len krátky čas.

Pani K: Mali ste čas aj na kultúru?

Pani N: Áno! Boli sme v kine, v múzeu, na zaujímavých výstavách. Chodili sme na prechádzky, často sme sa prechádzali okolo rieky Sprévy. A vy ste boli v Drážďanoch?

Pani K: Áno, navštívili sme dcérku, ktorá tam študuje. Chceli sme vedieť, ako sa má, kde býva, aké mesto sú Drážďany. Žiaľ, bola to tiež len krátka návšteva.

Pani N: Ó, Drážďany sú veľmi známe mesto. Určite ste boli v Starom meste.

Pani K: Áno, boli sme sa tam prejsť. Sú tam krásne staré budovy, domy, kostoly, moderné hotely. V centre mesta majú aj dobré obchody s pekným tovarom. Kúpili sme aj nejaké darčeky, hračky, a oblečenie. Už nevošli do cestovnej tašky, museli sme si preto kúpiť ďalší kufor. Viete, my najprv cestujeme do Česka. Chceme ešte v Brne navštíviť môjho brata, ktorý tam pracuje. Všetkým to poznáte, nemôžeme prísť s prázdnyimi rukami. Ach, ešte som sa nepredstavila. Volám sa Kolárová a toto je môj manžel.

Pán N: Novotný a to je moja manželka. Tak vy ste z Popradu? V Poprade býva moja sestra. Keď sme u sestry na návšteve, chodíme do Vysokých a Nízkych Tatier.

Pani K: Tatry vidíme z nášho okna. Sú krásne. Každý, kto bol v Tatrách, chce sa tam vrátiť. Vlak sa blíži k českej hranici, do vlaku vchádza pasová kontrola. Každý má cestovný pas v poriadku. Medzitým sa na hranici vystriedal aj vlakový presonál. Prichádza česká sprievodkyňa, ktorá chce vidieť cestovné lístky. Rýchlik nemá meškanie.

Pani K: Pred odchodom z Drážďan som kúpila na stanici jablkový koláč. Neprosíte si?

Pán N: Jablkový koláč mám veľmi rád. A ako vonia!

Pani K: Nech sa páči!

Pán N: Ďakujem pekne. Vidím, že budeme mať príjemné cestovanie.

Pani K: To máte pravdu. A o chvíľu sme v Prahe.

Beschreibung

Zwei Ehepaare treffen sich in einem Zugabteil. Während Frau Novotná Zeitung liest, schaut ihr Gatte aus dem Fenster. Frau Kolárová eröffnet das Gespräch, welches sie auch durchgängig führt. Die Männer fühlen sich nur selten angesprochen und lassen vornehmlich ihre Frauen zu Wort kommen. Frau Kolárová betont während des Gesprächs sehr häufig, wie viel sie auf ihren Reisen für Verwandte gekauft hat. Sie ist es auch, die den Mitreisenden Speis anbietet.

Interpretation

Diese Interpretation erwies sich als problemgerecht und janusköpfig. Denn einerseits kommt dem Frauenbild eine progressivere Rolle zu als dem Männerbild, indem sie Zeitung liest und kontaktfreudiger ist. Andererseits lässt der Text aber auch das Bild der geschwätzigen Frau aufkommen, die ihre guten Taten stets hervorheben will und keine Gelegenheit auslässt, um über ihre Erlebnisse zu berichten. Zudem wird ihr der weibliche Stereotyp der Bewirtung zugeschrieben.

Telefonický rozhovor



Iveta píše rada listy a tiež je rada, keď nejaký list dostane. Píše si s kamarátmi z rôznych krajín, napr. z Česka, Poľska, Rakúska a aj Nemecka. Odkedy má doma vlastný počítač a prístup na internet, píše si s priateľmi e-mailly.

Iveta mala včera narodeniny. Stará mama jej poslala balík, po ktorý si teraz ide na poštu. Aj Simona, jej dobrá kamarátka z Česka, bude mať o niekoľko dní narodeniny. Iveta chce poslať Simone k narodeninám peknú pohľadnicu.

Pred odchodom z domu zazvoní telefón.

Iveta: Prosím, Sláviková.

Dušan: Ahoj Iveta, tu je Dušan.

I: Ahoj, Dušan! Ako sa máš?

Iveta a Dušan na pošte

Na pošte je veľa ľudí. Iveta musí čakať v dlhom rade. Je rada, že sa môže trochu porozprávať s Dušanom.

D: Iveta, ja si potrebujem ešte kúpiť niekoľko obálok a známok. Potom ťa pozývam na kávu. Mám veľa fotografií z dovolenky, ktoré ti ukážem, sú veľmi pekné. Niekoľko fotografií mám aj pre teba a niektoré pošlem Ingrida a Romanovi. Tých dvoch už poznáš, boli u mňa pred mesiacom na návšteve.

I: Ó, áno! To sú tí dvaja, ktorých si mi vtedy predstavil a s ktorými si bol na dovolenke minulý rok. A už som aj na rade!

I: Dobrý deň!

Zamestnankyňa pošty: Dobrý deň!

I: Mám tu balík na meno Sláviková. Prosím, tu mám oznámenie.

Z: Moment, prosím! Nech sa páči! Tu je váš balík. Prosím, ešte to tu musíte podpísať. Ďakujem!

I: Ešte potrebujem kúpiť známku na pohľadnicu do Česka.

Z: Nech sa páči!

I: Ďakujem! Dovidenia!

Z: Dovidenia!

D: Ten balík je ale veľký! Nie si zvedavá, čo ti stará mama poslala?

I: Som a veľmi! Ale najprv ideme na kávu a balík otvorím až doma. Kúpil si si tie obálky a známky?

D: Áno, a teraz už môžeme ísť!

Beschreibung

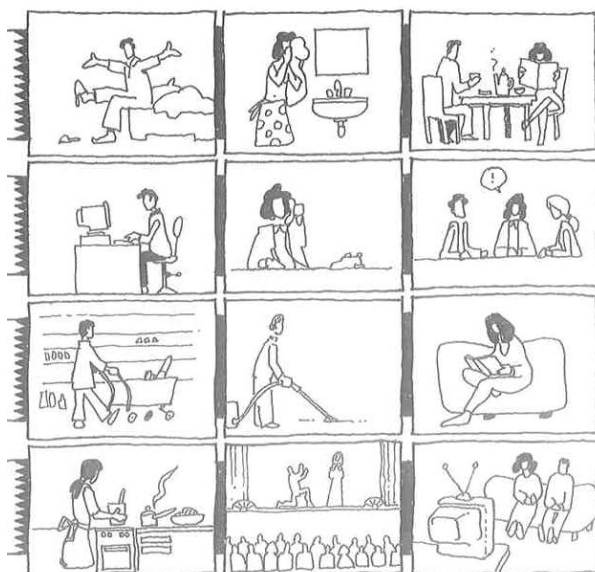
Gleich zu Beginn des Textes wird erwähnt, dass Iveta sehr gerne Briefe an Freunde schreibt. Da Iveta einerseits Geburtstag hatte, und ihre Großmutter ihr anlässlich dessen ein Paket zugestellt hat und da andererseits eine gute Freundin von Iveta bald Geburtstag feiert und Iveta nun eine Glückwunschkarte an sie versenden möchte, begibt sich Iveta zur Post. Bevor sie sich aber dorthin begibt, läutet das Telefon. Ihr Freund Dušan ruft an. Er fragt, was sie gerade macht und schlägt vor, sie zur Post zu begleiten und anschließend Iveta auf ein Getränk einzuladen. Dušan möchte ihr einige Fotografien zeigen und ihr einige ausgewählte schenken.

Interpretation

Dieser Lehrbuchinhalt verdeutlicht, dass es dem weiblichen Geschlecht vermehrt zugeschrieben wird, Briefe an Freunde zu schreiben und Geschenke zu machen, um den Kontakt nicht abubrechen bzw. um jemanden anderen eine Freude zu bereiten. Eine andere Art der sozialen Schiene fährt der Mann, indem er klassisch formelle Einladungen ausspricht und/oder als Begleitperson agieren möchte. Wie ersichtlich wird anhand dieses Lehrbuchauszuges jedem Geschlecht betreffend seines sozialen Verhaltens ein bestimmter Stereotyp zugeschrieben.

Ausgewählte Bildauszüge sowie Textbeschreibungen im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne:

Denný program



Dobré ráno! Ráno vstanem. Umyjem sa. Potom raňajkujem. Pijem kávu, mlieko alebo čaj a jem chlieb, maslo, džem, syr a salámu. Predpoludním pracujem v úrade. Tam diskutujem, telefonujem, diktujem alebo píšem. Deti sú v škole. Napoludnie obedujem v reštaurácii. Popoludní som v meste alebo nakupujem v obchode. Večer som niekedy v kine, v divadle alebo na koncerte. Potrebujem oddych. Často som doma. Doma varím večeru, upratujem alebo sedím v izbe a čítam noviny. Niekedy pozerám televíziu. Potom som veľmi unavená a dobre spím. Dobrú noc!

V sobotu a v nedeľu mám voľný čas. Robím výlety, hrám tenis alebo fotografujem. Niekedy cestujem a navštevujem rodinu na dedine. Mám vždy plný program.

Beschreibung

Es wird ein Tagesablauf beschrieben. Nachdem der Erzähler – es wird nicht erwähnt, ob dieser weiblich oder männlich ist – aufsteht, sich wäscht und frühstückt, begibt er/sie sich in die Arbeit, wo diskutiert, telefoniert und geschrieben wird. Nach der Arbeit begibt sich der Erzähler meist in die Stadt, wo er/sie Einkäufe tätigt. Am Abend ist man entweder im Kino, Theater oder ruht sich zuhause aus. Zuhause, wo nicht nur ausgeruht, sondern auch gekocht und aufgeräumt wird, ist der Erzähler oft. Am Wochenende wird viel unternommen – sei es nun Tennis spielen, fotografieren etc.

Interpretation

Da dem Erzähler dieses Tagesablaufes kein Geschlecht zugeordnet wurde und die oben gezeigten Bilder deutlich aufzeigen, dass auch Männer sich am Haushalt beteiligen, indem sie staubsaugen und Lebensmitteleinkäufe tätigen und Frauen Zeitung lesend beim Frühstückstisch sitzen, orientiert sich Tomenendal deutlich am Prinzip der partnerschaftlichen Aufteilung und Gleichheit.

Dies zeigt die Autorin auch auf Seite 90 des Buches auf, wo bspw. gezeigt wird, wie der Mann kocht, während die Frau Einkäufe tätigt oder Zeitung liest.

Čo som robil(-a) celý deň?



vstal(-a) som

umýval(-a) som sa

obliekol, obliekla som sa

česal(-a) som sa

raňajkoval(-a) som

išiel, išla som do práce

pravocal(-a) som

obedoval(-a) som

prechádzal(-a) som sa

stretol, stretla som priateľa

nakúpil(-a) som

išiel, išla som domov

upratoval(-a) som

varil(-a) som

večeral(-a) som

umýval(-a) som riad

pral(-a) som

žehlil(-a) som

čítal(-a) som

písal(-a) som

telefonoval(-a) som

pozeral(-a) som televíziu

diskutoval(-a) som

počúval(-a) som rádio

išiel, išla som spať

sníval(-a) som

pral(-a) som

žehlil(-a) som

Weitere Bildauszüge sowie Textbeschreibungen im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne:



V divadle

Pán Novák kúpil v predpredaji dva lístky do divadla a prekvapil svoju manželku. „Kúpil som na dnešný večer dva lístky do divadla.“ Oči pani Novákovej zažiarili od radosti:

„Na akú hru pôjdeme?“ „Budeš určite spokojná, dnes má totiž premiéru Keseyová hra – Prelet na kukučím hniezdom.“ „Výborne!“

Pani Nováková sa s radosťou pripravuje. Predstavenie sa začína o 20. hodine. Manželia Novákovci cestujú taxíkom do divadla. Pán Novák odovzdá svoj a manželkin kabát v šatni a potom idú pomaly do divadelnej sály a sadnú si do tretieho radu vpravo. V hľadisku je veľa ľudí. Skoro všetky miesta sú vypredané. Pán Novák kúpi ešte chytro program, aby si mohol pozrieť s manželkou herecké obsadenie a autorove poznámky k hre.

Je presne 8 hodín. Opona sa dvíha a predstavenie sa začína. Do sály znejú prvé umelcove slová.

Predstavenie je veľmi napínavé a zaujímavé. Núti človeka sa zamyslieť. Téma hry je aktuálna. Cez prestávku si pán Novák vypočul manželkin názor. „Je to skutočne výborná hra. Výkony hercov, najmä predstaviteľov hlavných úloh, sú veľmi dobré. Myslím, že pochopili autorove myšlienky.“

Po predstavení, spokojne kráčajúc domov, diskutujú o zmysle tejto divadelnej hry. Bola to hlboká myšlienka, veľká idea, prítlačivé dramatické napätie a dokonalé psychologické charaktery. Dnes večer mali Novákovci ozaj veľký kultúrny zážitok.

Beschreibung

Weil Herr Novák seine Gattin überraschen möchte, kauft er zwei Theaterkarten. Während der Pause der Vorstellung hört sich Herr Novák die Meinung seiner Frau bezüglich der Aufführung genau an.

Interpretation

Hier wird das Bild einer intakten Beziehung gezeigt. Die Harmonie rührt daher, dass Herr Novák es nicht voraussetzt, dass die Frau in der Küche zustehen hat, sondern dass man dem Lebenspartner seine Wertschätzung zeigt, indem man ihn ausführt, eine Überraschung macht und an seiner Meinung interessiert ist.

Einige ausgewählte Bildauszüge und Textbeschreibungen im Lehrwerk *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada:

Beschreibung sowie Interpretation

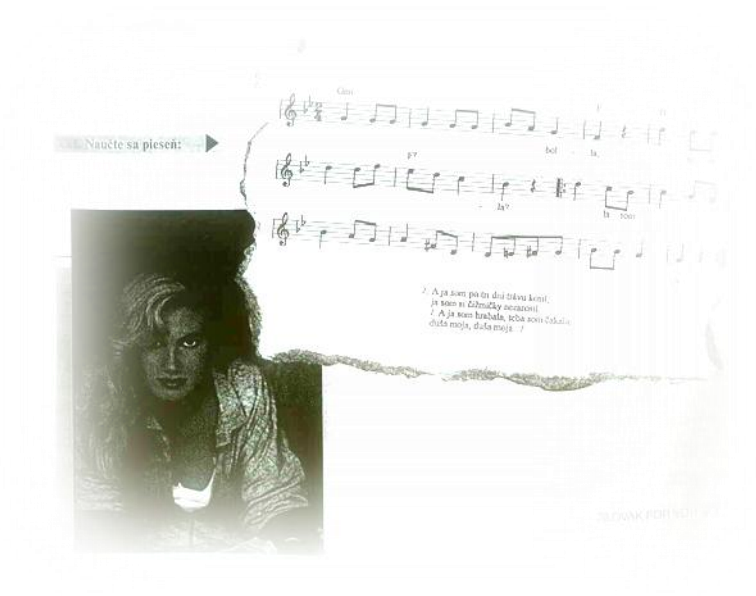
Schon die erste Seite des Lehrbuches zeigt festgefahrene Stereotypen des Frauen- sowie Männerbildes, indem die Frau seitens des Mannes mit einer Blume beschenkt wird.



Einige Seiten später zeigt *Slovak for you* (2006) ebenso ein mit Stereotypen versehenes Bild, in welchem die Frau zum Mann strahlend aufschaut, als er ihr die Autotür öffnet.



Blättert der Leser auf die nächste Seite so wird das Bild einer sehr schönen Frau gezeigt, die einen mit einem nahezu lasziven Augenaufschlag entgegenblickt.



Weitere ausgewählte Bildauszüge und Textbeschreibungen im Lehrwerk *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada:

Ja a moja rodina



Ja som Peter Young. Som z USA, z Clevelandu. Teraz som na Slovensku. Študujem slovenčinu. Moja rodina nie je veľka: moji rodičia – otec a mama, moji súrodenci – sestra a brat a moji starí rodičia – stará mama a starý otec. Môj otec je úradník v banke. Moja sestra je ešte malá, má 8 rokov. Volá sa Ann. Je žiačka. Môj brat má 20 rokov. Je šofér, teraz vlastne taxikár. Volá sa John. Je vysoký, veľmi veselý a sympatický. Ženatý nie je, ale má už dievča. Je Francúzka, má 18 rokov a je manekýnka. Samozrejme, je štíhla a pekná. Moja stará mama je otcova mama. Je zo Slovenska, ale už je Američanka. Býva v USA od roku 1942. Je už stará, má 83 rokov. Je nízka a trochu tučná. Vždy je veľmi veselá, milá a dobrá. Môj starý otec je otcov otec. On je z Írska, ale už je tiež Američan. Je tu už 65 rokov. Je veľmi šikovný a múdry. Má rád históriu. Moji starí rodičia sú manželia už 60 rokov a sú na penzii. Bývajú v New Yorku, ale myslím, že teraz sú na Floride. Aj tam majú byt. Mamin otec a mamina

mama už zomreli. Pozrite, tu je naša fotografia. Sú tam aj moji bratranci a moje sesternice, moji strýkovia a moje tety. Moja priateľka Mária je Slovenka. Študuje na univerzite angličtinu. Jej otec je lekár a mama je predavačka. Mária je zo Žiliny. Jej brat má 14 rokov, je ešte žiak. Niekedy je veľmi zlý, ale inak je veselý a zábavný.

Môj otec je veľmi rád, že študujem slovenčinu. On nevie po slovensky. Po slovensky vie len moja stará mama a ja. Viem už celkom dobre písať a čítať, len hovoriť ešte neviem veľmi dobre. Ale čo nie je, môže byť. A tak sa učím.

Beschreibung

Der Student Peter Young portraitiert seine Familie: Sein Vater ist Bankier, seine Mutter Lehrerin. Während seine Schwester noch in die Schule geht, ist sein Bruder bereits berufstätig, er arbeitet als Taxifahrer. Seine Lebenspartnerin kommt aus Frankreich und ist ein schlankes und sehr hübsches Model. Weiters wird beschrieben, dass der Großvater sehr fleißig und intelligent ist. Der Großmutter werden hingegen die Attribute klein und pummelig zugeschrieben. Der Vater von Pauls Freundin ist Arzt, ihre Mutter Verkäuferin.

Interpretation

In diesem Lehrbuchinhalt zeichnen sich deutlich bestimmte berufliche Rollenbilder der Geschlechter ab. Während Berufe – wie Arzt, Fahrer, Bankier – Männern zugeordnet werden, sind Frauen meist als Model, Verkäuferin oder Ärztin tätig. Zudem werden dem männlichen Geschlecht Eigenschaften wie intelligent, wissbegierig sowie fleißig zugeschrieben, dem weiblichen Geschlecht hingegen Attribute wie schlank, hübsch oder etwas pummelig.

Na návšteve



Mária a Peter sú v Žiline. Tu je dom, kde bývajú Máriini rodičia.

M: Tak už sme tu. Toto je náš dom. Poď, naši už určite čakajú.
Mária zazvoní, dvere sa otvoria.

M: Ahoj, mami, tu sme.

M: Ahojte. Vitajte, konečne ste tu. A toto je určite Peter. Vitaj. Poďte ďalej a sadnite si. Otec je hneď tu. Príde aj stará mama a starý otec. Aj oni vás chcú vidieť. Tak ako sa máte?

M: My dobre, ale ako sa máte vy tu?

M: Ďakujem, celkom dobre. A ty, Peter, ako sa máš na Slovensku?

P: Ďakujem, zatiaľ dobre.

M: A môžem ti tykať? Alebo radšej vykať?

P: Samozrejme, tykajte mi.

M: Ako sa ti páči Slovensko?

P: Veľmi. Slovensko je krásna krajina.

M: Fajn, to rada počujem. Musíme ísť spolu na nejaké výlety. No teraz prepáčte, idem niečo pripraviť. Určite ste hladní. A nie ste smädní? Dáte si džús, čaj alebo kávu?

M: Ja si prosím džús.

P: Aj ja.

M: Nech sa páči. Aha, už ide aj Miško.

M: Ahoj, Maja.

M: Ahoj, Miško. Ako sa máš?

M: Čo ja viem? Dost' dobre. Len mám pokazený bicykel. A toto je ten Peter z Ameriky?

P: Áno, ja som Peter.

M: A ty hovoríš po slovensky? Ako to?

P: Učím sa po slovensky. Ale ešte neviem veľa.

M: To nevadí. Ja neviem po anglicky nič. Ale na budúci rok sa začnem učiť. Vieš čo? Kým mama pripraví večeru, poď do garáže, dobre? Možno mi pomôžeš. Ten bicykel musím opraviť.

P: Dobre, idem.

Beschreibung

Mária stellt ihrer Familie ihren amerikanischen Freund Peter vor. Die erste, die Peter herzlich empfängt ist Márias Mutter, die ihren Gatten für seine Abwesenheit entschuldigt. Márias Mutter bittet den beiden gleich Speis und Trank an. Márias Bruder kommt hinzu. Schnell spannt er Peter ein, damit dieser ihm bei der Reparatur seines Fahrrades hilft.

Interpretation

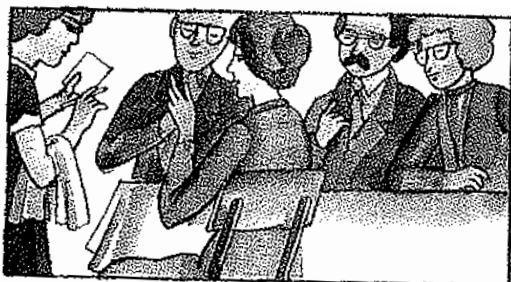
Die Struktur sozialer Beziehungen vermittelt innerhalb des Familienbildes, dass es die Mutter ist, die stets für die Familie da ist. Die väterliche Verantwortung bei der Familienstruktur wird vernachlässigt, wodurch die dem weiblichen Rollenbild stereotyp zugeschriebene Erziehungstätigkeit des Nachwuchses bekräftigt wird. Bezüglich der Tätigkeiten im Haushalt werden abermals stereotype Rollenbilder gefestigt, worin männliche Personen sofort zum Reparieren beauftragt werden, dem weiblichen Geschlecht die Bewirtung der Gäste zugeschrieben wird.

Auf Seite 80 findet sich folgendes Bild wieder. Die Frau – mit einem Kochlöffel in der Hand – schreit ihren – noch um die Mittagszeit im Bett liegenden – Mann an, er möge doch aufstehen.



Ausgewählte Bildauszüge und Textbeschreibungen im Lehrwerk *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová:

Kde budeme obedovať?



Pán Horák:

-Chodíme už celý deň, som unavený a hladný ako vlk! Pozri sa, tu je ten nový hotel! Čítali sme o ňom v novinách. Poď, tu budeme obedovať!

Pani Horáková:

-Tu? Nie, tu je iste všetko drahšie ako v inej reštaurácii. Môžeme jesť aj v bufete.

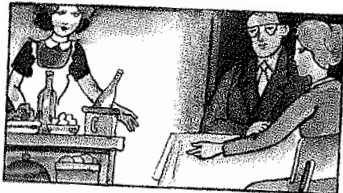
-V bufete? Nie! Raz sme v meste a môžeme jesť v dobrej reštaurácii.

-Pozri, to je náhoda! Sedia tu Kováčovci. Dobrý deň, je tu ešte voľné miesto?

-Dobrý deň! Samozrejme, je tu voľné miesto. Sadnite si! Tešíme sa, že vás vidíme. Čo robíte v meste?

-To viete, moja žena má veľa peňazí a musí kúpiť všetko, čo vidí.

- To nie je pravda. Deti aj my potrebujeme už niečo nové.
- Dobrý deň! Budete obedovať? Budete niečo piť?
- Dajte nám, prosím, jedálne lístky! Mamička, čo budeš piť? Víno?
- Nie, teraz si prosím džús a možno po obede si dám kávu.
- Jeden džús a pre mňa pohár bieleho vína.
- Prosíte si nejaké predjedlo? Máme šunku, vajcia, šalát, salámu. Vyberte si!
- Prosíme si dvakrát šunku a pečivo.
- Ja som mala ten šalát. Bol výborný, skúste ho!
- Nie, ďakujem. Nemám rada šaláty.
- Ako sa máte? Čo robí Katka? Dávno som ju nevidela.
- Ďakujem, má sa dobre, ale má veľa práce... Tá šunka je naozaj dobrá!
- Už ste si vybrali? Čo vám môžem priniesť?
- Prosím si mäsovú polievku a zeleninovú polievku, pre mňa rezeň a zemiaky a raz pečené mäso s ryžou. A dvakrát kompót.
- Dobrá chuť!



Beschreibung

Da das Ehepaar Horák bereits den ganzen Tag auf den Beinen steht und Herr Horák der Magen knurrt, beschließt er in ein Restaurant essen zu gehen. Frau Horák wirft allerdings den Einwand ein, dass dort alles viel zu überteuert sei und meint, dass man doch auch in der gegenüberliegende Gaststätte gut und preiswerter speisen könnte. Herr Horák beharrt allerdings darauf, im Restaurant zu speisen. Dort angekommen, treffen sie die Kovács – ein ihnen bekanntes Ehepaar. Auf die Frage von Herrn Kováč hin, was beide in die Stadt geführt hätte, entgegnet ihm Herr Horák, dass seine Gattin kaufsüchtig sei und all ihr Geld verprasst. Frau Horák ist dadurch peinlich berührt und dementiert die Aussage, indem sie meint, dass die Kinder und sie endlich neue Sachen bräuchten. Herr Horák fragt das "Mütterchen" – wie

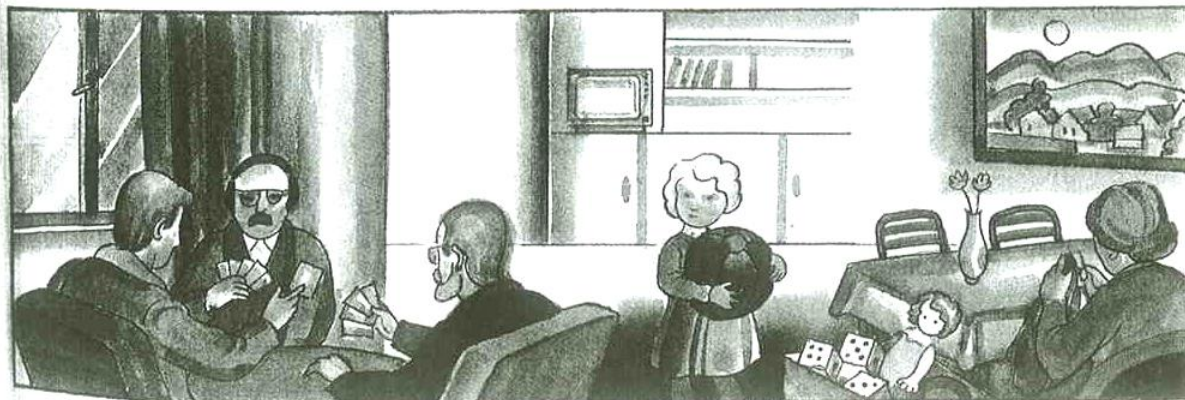
er seine Partnerin zu nennen pflegt –, was sie trinken möchte und ordert anschließend bei der Bedienung.

Interpretation

Der Lehrbuchinhalt weist keine Gleichheit der Eheleute auf. Denn Herr Horák tritt alle Entscheidungen, ignoriert die Vorschläge seiner Ehefrau gänzlich, ordert für sie und stellt sie öffentlich bloß, indem er sie vor anderen als kaufsüchtig und egoistisch deklariert. Zudem pflegt er sie noch als Mütterchen zu nennen. Durch all dies untergräbt er ihre Autorität. Frau Horák bietet ihm zudem kein Paroli.

Zu der oben aufgezeigten Beschreibung kollidieren folgende Texte:

Večer



Je večer. Skoro celá rodina je v obývacej izbe. Muži sedia pri okne a hrajú karty. Stará mama niečo šije a počúva rádio. Zuzka sa hrá. Má loptu, kocky a iné hračky. Nad stolom vpravo visí pekný veľký obraz. Pri stole stoja stoličky. Na stole je obrus a váza.

Kováčovci už večerali a pani Kováčová je teraz v kuchyni. Pani Kováčová umýva riad. Taniere, poháre a hrnce sú už čisté. Teraz umýva príbor. Na sporáku vrie voda. Matka, otec a starý otec pijú večer kávu alebo čaj. Niekedy Eva pomáha v kuchyni, ale dnes nie je doma. Je v klubovni. Iste príde domov neskoro.

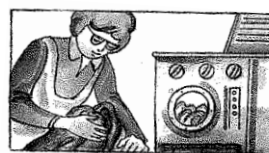
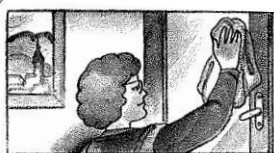


Beschreibung

Es ist Abend. Die ganze Familie sitzt gesellig beieinander. Mit einer großen Ausnahme: Die Mutter steht alleine in der Küche und spült das Geschirr, während die Männer Karten spielen, die Großmutter strikt und die Tochter spielt. Es wird erwähnt, dass die älteste Tochter desöfteren der Mutter in der Küche hilft. An diesem Abend ist sie allerdings außer Haus.



Konečne máme voľno



Mama včera umývala okná, prala a žehlila. Samozrejme, že otec i mama boli včera unavení. V televízii bol krásny film. Všetci sme sedeli a pozerali sme film. O chvíľu už mama spala a potom spal aj otec. Janko tiež pozeral, ale hovoril, že film nie je pekný.

Peter nebol doma. Má nejakú dôležitú prácu v laboratóriu a chodí domov neskoro. Niekedy hrá s otcom alebo s dedkom šach, ale častejšie počúva hudbu. Má krásny nový magnetofón. To je život! Nemusí študovať, nemá škúšky, má peniaze! Ale ráno musí každý deň vstávať a často musí cestovať.

Včera Peter dlho telefonoval. Vrátil sa domov neskoro.

Dnes ráno som sa vážila: to je strašné! Už som zase o dva kilá ťažšia! Samozrejme: včera káva a zmrzlina s Máriou, večer tri kusy torty, ktorú priniesla stará mama. Stará mam je výborná kuchárka. Aj večer uvarila takú večeru, no, fantázia! Od zajtra nebudem nič jesť. Ale v chladničke je ešte kus torty.



Beschreibung

Es wird ein Tagesablauf einer Familie beschrieben. Gestern hat die Mutter alle Fenster geputzt, gewaschen und gebügelt. Im nächsten Satz wird erwähnt, dass Vater und Mutter am Abend müde sind, von welcher Tätigkeit der Mann müde wurde, wird allerdings nicht beschrieben. Im weiteren Verlauf wird hauptsächlich auf die beruflichen sowie freizeitgestalterischen Tätigkeiten des Sohnes eingegangen. Im Rahmen der Beschreibung des Tagesverlaufs der ältesten Tochter wird nur erwähnt, dass diese gestern viel zu viel gegessen hat und zu viel wiegt.

Dobrá chuť!



-Mamička, už som veľmi unavená a hladná.

-Pozri! Tu je bufet! To môžeš vypiť mlieko alebo kakao a zjesť maslový chlieb. A vedľa je pizzeria, kúpim ti malú pizzu, špagety alebo hranolky, dobre?

-Nie, nechcem mlieko ani kakao. A pizzu sme mali večer. Chcem hamburger a jahodový koktail! A chcem tiež zmrzlinu!

-Nehovor chem, nechcem! Hovor prosím si, neprosím si! Zmrzlinu nemôžeš, lebo kašleš. A hamburger nie je zdravý.

-Ale je dobrý! Tak si dám hranolky a potom ideme do cukrárne. A prosím si zákusok a kolu.

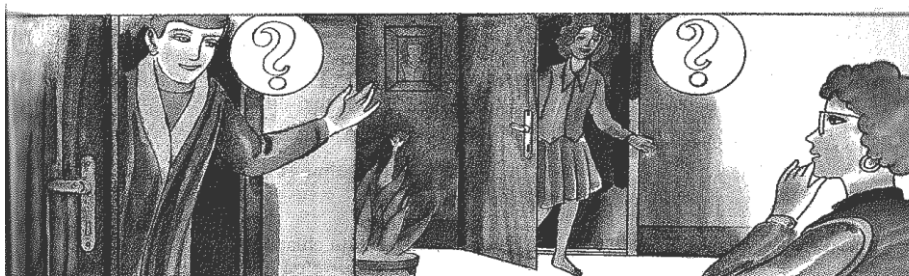
-Ale len jeden zákusok, pretože potom nebudeš obedovať.

Beschreibung

Hier wird die "strenge" Hand einer Mutter aufgezeigt, die es ihrer Tochter nicht erlaubt, dass zu essen, was sie so gerne möchte.



Dobrá zábavu...



Peter: Mami, nevieš, kde je moja nová biela košeľa? Nie je v skrini ani v zásuvke.

Pani Kováčová: Je v izbe! Leží na malej skrinke. Včera som ju vyžehlila.

Eva: Mama! Požičiaš mi tvoje nové topánky? A môžem si vziať tvoju kabelku?

Pán Kováč: Čo je tu taký krik? Kam idete?

Eva: Ty nevieš? Peter dostal odmenu a pozval nás na večeru.

Pani Kováčová: Koho „nás“? Otca a mňa?

Eva: No, mňa. Katku a Karola. Ideme na večeru do Starej vinárne.

Pani Kováčová: Prečo ste nič nepovedali? Načo varím? Tak dobrú zábavu!

Peter: Katka a Karol už zasa meškajú! Je tu chladno, ale dúfam, že tu nebudeme dlho čakať.

Eva: Aha, už idú! Ahojte!

Katka: Prepáčte, že meškáme. Nemohla som skôr odísť z nemocnice.

Peter: Máte len kabáty?

Eva: Áno, ja mám iba kabát.

Karol: Počkaj, Peter! Ja mám ešte aktovku a Katka má dáždnik. To všetko môžeme dať do šatne.

Peter: Máte, prosím, voľný stôl pre štyri osoby?

Čašník: Nech sa páči! Tam vzadu pri orchestri alebo tu vpravo. Tu je tichšie.

Peter: Myslím, že zostaneme tu pri prvom stole. Prineste nám, prosím, jedálne lístky! Čo si dáte?

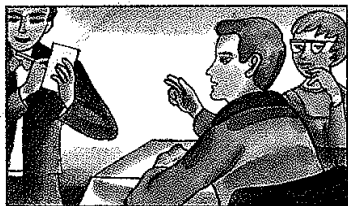
Eva: Najprv šunku, potom rezeň, zemiaky a šalát. A potom možno zákusok.

Peter: Preboha, Eva! A čo tvoja štíhla línia?

Eva: To len dnes! Od zajtra budem hladovať!

Karol: Myslím, že skúsím „Tajomstvo šefkuchára.“

Katka: To je dobré. Už som to jedla. Aj ja si to prosím.

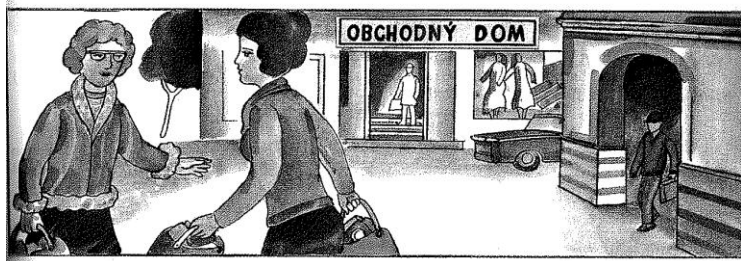


Beschreibung

Aufgrund seiner erst kürzlich erhaltenen Gratifikation möchte Peter seine Freunde und seine Schwester zum Essen einladen. Bevor er aufbricht, fragt er seine Mutter, ob sie nicht wüsste, wo sein Hemd sei. Die Mutter erwidert ihm, sie habe es gestern gebügelt und weggeräumt. Die Mutter wirft ihm vor, er hätte es ihr doch sagen können, dass die beiden auswärts essen; so habe sie nun unnötigerweise für die ganze Familie gekocht. Im Restaurant angekommen, äußert Peters Schwester, was sie gerne essen würde. Ihr Bruder meint daraufhin, sie sollte lieber auf ihre Linie achten. Eva rechtfertigt sich, indem sie behauptet, der Abend sei eine große Ausnahme. Peter bestellt für alle.

V obchodnom dome

V OBCHODNOM DOME



Pán Kováč a Peter ráno vstali, umyli sa o oholili sa. Kým sa obliekali, pani Kováčová pripravila raňajky. Keď sa muži naraňajkovali, odišli do práce. Potom vstal Janko. Umyl sa, dal si knihy do aktovky a po raňajkách odišiel do školy. Eva si sadla k stolu a začala sa učiť. Pani Kováčová sa rýchlo obliekla o odišla do mesta. Pred obchodným domom stretla pani Horákovú. Vypočujme si ich rozhovor.

-Dobré ráno, pani Horáková! Už som vás dávno nevidela. Čo robíte? Ako sa máte? Čo robí rodina?

-Ďakujem, len tak-tak. Už od rána chodím po meste. Nemôžem prísť do mesta každý deň, a preto teraz musím všetko nakúpiť. Manžel dnes nemohol ísť so mnou, má veľa práce. O pár týždňov budú Vianoce a pred sviatkami bude všade veľa ľudí.

-Veru. Aj ja chcem na budúci týždeň kúpiť darčeky. Čo kupujete, pani Horáková?

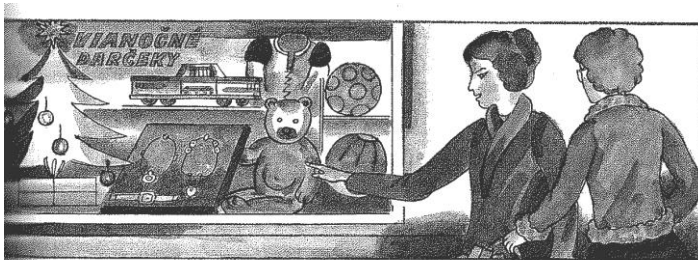
-Pre muža som kúpila pekný elektrický holiaci strojček, pre Ivana lyže a topánky. Pre Katku mám látku na kabát. Teraz chcem ešte kúpiť nejaké maličkosti: potrebujem kravatu, šal, rukavice a nejaké knihy pre deti. Ešte neviem, čo kúpim babke a dedkovi. Môžete mi poradiť, pani Kováčová?

-Na druhom poschodí som videla pekné záclony. Nechcete niečo také? Pozrite sa aj do nového obchodného domu. Nie je ďaleko odtiaľto. Ja idem ešte dolu do samoobsluhy. Potrebujem maslo, chlieb, mlieko, cukor, mäso a zeleninu. Chcem dnes všetko uvariť a dať do poriadku byt. V sobotu a v nedeľu si chcem oddýchnuť. Možno pôjdeme k švagrovi na chatu.

-Aj ja mám toľko práce! Keď sa vrátim domov, musím rýchlo uvariť obed, potom vyperiem a vyžehlím bielizeň. V záhrade teraz už nie je toľko práce, ale v dome a okolo domu je vždy čo robiť. Niekedy neviem, kde mi hlava stojí. Vy máte dnes voľno, pani Kováčová?

-Len doobeda, potom mám v škole nejakú prácu. Musím opraviť kopu zošitov a na ceste domov kúpim niečo na večeru. A nesmiem zabudnúť priniesť kvety pre starú mamu. Má dnes narodeniny. Predstavte si, už má sedemdesiat rokov. Keď mi Eva pomôže, ušijeme večer pre Zuzku šaty. Ale teraz už idem, lebo nič neurobím.

-Pozdravujte odo mňa celú rodinu, pani Kováčová.



Beschreibung

Frau Kováč und Frau Horák treffen sich beim Einkaufen. Frau Kováč erwähnt, dass sie heute viel an Hausarbeit zu erledigen hätte, da die Weihnachtszeit immer näher rückt. Ideen werden bezüglich der Weihnachtsgeschenke für die Familie ausgetauscht. Analog zu Frau Kováč erwähnt Frau Horák, wie viel Hausarbeit noch auf sie warten würde. Daraufhin erklärt Frau Kováč, sie kenne das gleiche Problem und wüsste vor lauter Aufgaben im Haushalt nicht, wo ihr der Kopf stünde. Abschließend fragt Frau Horák, ob ihre Bekannte heute frei hätte. Daraufhin entgegnet ihr diese, dass sie nur am Vormittag frei genommen hat und dass sie auch beruflich haufenweise mit Aufgaben zugedeckt wird.

Počúvajte, čo hovorí pani Nová a pani Miková!



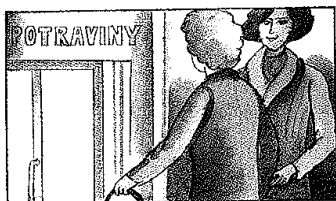
Pani Miková: Dobré ráno, pani Nová! Idete do mesta? Čo budete robiť?

Pani Nová: Dobré ráno! Ako obvyčajne, idem nakupovať.

Pani Miková: Aj ja idem nakupovať. Poďme spolu!

Pani Nová: Potrebujem nejaké potraviny. Kam pôjdeme?

Pani Miková: Poďme sem! Tu je dobrý obchod. Skoro každý deň tu kupujem mlieko, pečivo a chlieb. Už ste tu boli?

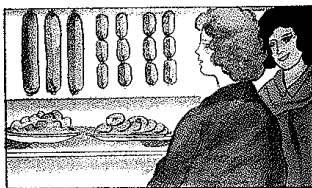


Pani Nová: Nie, tu som ešte nenakupovala. Kupujete tu aj mäso? Majú pekné mäso?

Pani Miková: Áno, vždy je čerstvé. Tu často kupujem. Aj moje susedky tu obvyčajne kupujú mäso.

Pani Nová: Naozaj, mäso je pekné, aj salámy a párky. Všetko je čerstvé. Ešte potrebujem zeleninu a ovocie. Kupujete zeleninu v obchode?

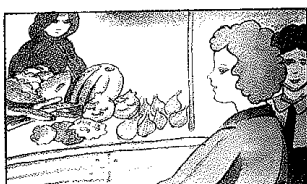
Pani Miková: Niekedy kupujem zeleninu v obchode, ale najčastejšie kupujem na trhu. Poďte, trh nie je ďaleko.



Pani Nová: Dobre. Potrebujem aj ovocie a kvety.

Pani Miková: Myslím, že už mám všetko. Budete ešte niečo kupovať?

Pani Nová: Neviem, musím sa pozrieť. Vždy si píšem, čo potrebujeme. Aha, ešte potrebujem kávu a nejaké bonbóny pre deti.



Beschreibung

Wie so oft wird in diesem Lehrbuch beschrieben, wie intensiv sich Frauen mit dem Thema Einkaufen beschäftigen.



Dobré ráno, Kováčovci!



Pani Kováčová vstáva každý deň prvá. Rýchlo sa oblieka a umýva. Potom ide do kuchyne, kde pripravuje raňajky pre celú rodinu. Pre manžela a pre deti pripravuje aj desiatu. Obyčajne chodí ráno do samoobsluhy naproti domu a kupuje mlieko, maslo a pečivo.

Dnes nejde dolu, včera všetko kúpila. Pre muža a pre Petra pripravuje kávu, pre Janka kakao. Potom balí maslový chlieb so syrom a pridáva jablko.

Je šesť hodín. Musí zobudiť Petra a manžela. Peter vstávaj! Chod' a zobud' otca! Potom sa prid'te naraňajkovať! Už je šesť hodín.

Muži sú v kúpeľni. Peter sa každé ráno sprchuje. Otec sa umýva a čistí si zuby. Pán Kováč sa holí, ale Peter už nemá čas.



Beschreibung

Abermals wird der Alltag der Familie Kováč beschrieben. Frau Kováč ist die erste, die in der Früh aufsteht, sich schnell wäscht und anzieht, um dann geschwind das Frühstück für die gesamte Familie vorzubereiten. Erst als all die Arbeit getan ist, weckt sie Sohn wie Mann auf.

Cesta



Včera poobede zabalila pani Kováčová do kufra veci pre seba, pre manžela, pre Janka a Zuzku. Do druhého kufra dala veci pre Petra. Pán Kováč medzitým kúpil lístky a miestenky a Peter poslal lyže pošou. Eva mala včera poslednú skúšku v zimnom semestri – našťastie ju urobila dobre.

Beschreibung

Familie Kováč geht auf Reisen. Es wird beschrieben, wie Frau Kováč die Koffer für die ganze Familie zusammenpackt.

Na návšteve



Pani Horáková pripravila malé občerstvenie. Všetci jedli obložené chlebíčky, koláče a pili kávu a limonádu. Potom sedeli v záhrade. Muži hrali karty a ženy sa rozprávali. Zuzka sa hrala a trhala kvety. Katka s Evou boli v izbe a počúvali nové platne a kazety. Bolo to príjemné popoludnie a všetci ľutovali, že tak rýchlo ubehlo.



Beschreibung

Frau Horák bewirtet ihre Gäste, die Familie Kováč, stets mit Trank und Speis, während die Männer gemütlich Karten spielen.

Interpretation zu all den oben angeführten Beschreibungen

Die Erziehende stellt wiederum die Mutter dar, die Arbeit und Familiensorge miteinander vereint. Daraus lässt sich ableiten, dass familiäre Erziehungsaufgaben und daraus resultierende Konflikte primär das weibliche Elternteil betreffen und von ihr selbst bewältigt werden. Das hierarchisch gezeichnete Familienbild zeigt die Dominanzleiter aber folgendermaßen: Ganz oben mit größter Dominanz steht der Vater, darunter befindet sich die Mutter, dann der Sohn, gefolgt von der Tochter, die stets auf ihr Gewicht zu achten hat sowie der Mutter in der Küche zur Hand gehen soll.

Weitere Bildauszüge und Textbeschreibungen im Lehrwerk *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová:

Čo robíte?



Katka: Ahoj mama! Tu Katka. Čo robíš?

Mama: Servus, Katka! Varím večeru.

Katka: A čo robí otecko? A Janko?

Mama: Otec sedí a číta noviny. Janko píše úlohu. A čo robíš ty?

Katka: Idem do kina. Ahoj, mami! Pozdravujem otecka a Janka!

Mama: Ahoj, Katka! Ďakujem!

Beschreibung

Katka, Tochter eines Ehepaares, ruft zuhause an, um sich zu erkundigen, wie es ihrer Familie ergeht. Katkas Mutter hebt ab und berichtet ihr, dass der Vater Zeitung liest, Janko, der jüngere Bruder, Hausaufgaben schreibt, während sie selbst in der Küche steht und kocht.

Interpretation:

Hier wird das alt tradierte Familienbild gezeigt. Die kochende Mutter sowie der Zeitung lesende Vater zeigen dies, sowie auch der Umstand, dass es Katka ist, die die soziale Schiene fährt, indem sie zuhause anruft, um sich zu erkundigen, wie es der Familie geht.

Dobrá zábavu...



-Ahoj, Paľko! Čo tu robíš? Ako sa máš? Dávno som ťa nevidel. Poďme do kaviarne, porozprávame sa.

-Ale nie, v kaviarni je hluk. Je tam veľa ľudí a hudba. Nebudeme sa môcť rozprávať. Poďme do espresa.

-Mal si pravdu. Tu je veľmi príjemne.

-Prosím si dve kávy a minerálku. Máte sparty? Nie? Tak si prosím dalily. A prineste mi zápalky.

-Nedáme si pohárik vína?

-Je piatok večer. Zajtra nemusíme skoro vstávať. Poďte na pohárik vína!

-Pôjdeme do vinárne alebo do baru?

-To je dobrý nápad! Chodte do baru a obsaďte stôl, ja zatelefonujem do internátu. Možno prídu nejaké dievčence.

-Dievčatá, budete piť biele alebo červené víno?

-To je jedno. Objednaj, čo chceš. My ideme teraz tancovať. A potom bude aj program.

-Budeme aj večerať?

-Večerať? Ty si sa zbláznil! Veď nemáme peniaze. Potom v internáte zjeme chlieb, syr a vajcia.



Beschreibung

Im oberen Dialog treffen sich zwei Freunde, die sich schon seit längerer Zeit nicht gesehen haben. Sie ordern etwas zum Trinken sowie Zigaretten. Im darunter folgenden Dialog beschließen drei Freunde eine Bar aufzusuchen. Dort angekommen, rufen sie einige Mädchen an, die nachkommen sollen. Ihnen werden Getränke geordert.

Interpretation

Anhand dieser kurzen Lehrbuchtexte hebt sich bereits signifikant das typische Männerbild ab. Alkohol, Zigaretten, das stete Einladen von Mädchen gehört zu den draufgängerischen Stereotypen des Mannes einfach dazu.

Hurá, máme nový byt!



Pán Kováč: Dobrý večer, mama! Dobrý večer, deti! Pozrite!

Janko: Čo je to, otecko?

Pán Kováč: To je kľúč a to je plán. Máme nový byt! Pozrite! To je predizba. Vpravo je záchod a kúpeľňa. Potom je kuchyňa.

Pani Kováčová: Je veľká?

Pán Kováč: Áno, je veľká a pekná. A vedľa je balkón. Číslo tri je jedáleň a číslo štyri je obývacia izba. Vzadu je terasa.

Eva: A číslo päť je spálňa, číslo šesť je moja izba. Je veľmi veľká. Tvoja izba je číslo sedem.

Janko: A číslo osem je moja izba?

Pán Kováč: Áno, Janko, to je tvoja izba.

Janko: Hurá, máme nový byt! Poďme sa pozrieť!

Pani Kováčová: Nie, teraz je večer. Do bytu pôjdeme všetci ráno.

Beschreibung

Herr Kováč kommt nachhause und verkündigt ganz stolz, dass die Familie umzieht. Er zeigt Plan und Schlüssel der neuen Wohnung. Der Sohn will sich sofort die Wohnung anschauen, die Mutter verbietet dies allerdings.

Interpretation

Zur Struktur des Sozialverhaltens lässt sich im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) die Darstellung des Familienpatriarchats feststellen. Alle Situationsbeschreibungen beinhalten die männliche Vorrangstellung im Hinblick auf Entscheidungsgewalt, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbewusstsein sowie Selbstsicherheit der eigenen Fähigkeiten. Der Mutter kommt hingegen der Ruf der Spielverderberin zu.

Tätigkeitsfelder im Haushalt

Im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüttke Christa wurden folgende Haushaltstätigkeiten dargestellt:

Beteiligung der Männer am Haushalt	Beteiligung der Frauen am Haushalt
ausmalen	ausmalen
einkaufen	einkaufen
kochen	kochen
tapezieren	tapezieren

Auswertung der dargebrachten Haushaltstätigkeiten :

Obwohl dem Thema Haushalt im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) nur eine marginale Bedeutung zukommt, werden die Tätigkeitsfelder im Haushalt doch partnerschaftlich aufgeteilt.

Im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne wurden folgende Haushaltstätigkeiten dargebracht:

Beteiligung der Männer am Haushalt	Beteiligung der Frauen am Haushalt
einkaufen	einkaufen
Geschirr waschen	Geschirr waschen
Kinder hüten	Kinder hüten
kochen	kochen
putzen	putzen
reparieren	reparieren
staubsaugen	staubsaugen
Wäsche waschen	Wäsche waschen

Auswertung der dargebrachten Haushaltstätigkeiten:

Da in diesem Lehrbuch beide Geschlechter gemeinsam zu den anfallenden Haushaltstätigkeiten beitragen, trägt Tomenendals Lehrwerk bereits vielfach zum gewandelten Rollenbild von Frau und Mann sowie zur Förderung partnerschaftlicher Aufteilung hinsichtlich eines gemeinsamen Haushalts bei.

Im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada wurden folgende Haushaltstätigkeiten festgelegt:

Beteiligung der Männer am Haushalt	Beteiligung der Frauen am Haushalt
einkaufen	einkaufen
	Gäste bewirten
	Kinder hüten
	kochen
	putzen
reparieren	

Auswertung der gezeigten Haushaltstätigkeiten:

Im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada wird das traditionelle Familienbild dargestellt, indem auch hier die Hausarbeit seitens der Frau übernommen wird. Im Gegensatz dazu finden sich nur wenige Haushaltsaktivitäten bei der Darstellung des Tagesablaufes eines Mannes wider.

Im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová wurden folgende Haushaltstätigkeiten festgelegt:

Beteiligung der Männer am Haushalt	Beteiligung der Frauen am Haushalt
	bügeln
	einkaufen
	Fenster putzen
	Gäste bewirten
	Geschirr spülen
	Kinder hüten
	kochen
	Koffer packen
	nähen
	putzen
	stricken
reparieren	

Auswertung der gezeigten Haushaltstätigkeiten:

Betreffend der Tätigkeitsfelder im Haushalt – wie bspw. kochen, servieren, einkaufen, abwaschen, aufräumen etc. – wird im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) das stereotype Rollenbild der Geschlechter repräsentiert, sodass die einzige männliche Domäne betreffend der Hausarbeit das Ausführen von Reparaturen ist. Angesichts solch einer fehlenden partnerschaftlichen Aufteilung der zu erledigenden Tätigkeiten im Haushalt vermittelt dieses Lehrbuch den Eindruck, dass die gesamte Verantwortung für den Haushalt bei der Frau liegt. Weil nun aber Familien in diesem Lehrbuch nach dem traditionellen Bild parodiert werden, bietet sich dadurch genügend Anlass, das Rollenbild der Geschlechter auch im Fremdsprachenunterricht ausführlich zu thematisieren bzw. kritisch zu reflektieren.

Freizeitaktivitäten

Im Nachfolgenden werden sämtliche mit männlichen sowie weiblichen Personen im Zusammenhang gebrachte Freizeitaktivitäten erhoben und näher analysiert. Insofern zeigt die nachfolgende tabellarische Übersicht einerseits die den Texten als auch den Bilddarstellungen entnommenen Freizeitaktivitäten, welche entweder dem weiblichen oder männlichen Geschlecht deutlich zuordenbar sind.

Im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtker Christa wurden folgende Freizeitarten festgelegt:

Freizeitaktivitäten männlicher Personen	Freizeitaktivitäten weiblicher Personen
Fahrrad fahren	Fahrrad fahren
Fußball spielen	Fußball spielen
Gartenpflege	Gartenpflege
laufen	laufen
rodeln	rodeln
schwimmen	schwimmen
Skifahren	Skifahren
tanzen	tanzen
Tennis spielen	Tennis spielen
Volleyball spielen	Volleyball spielen
wandern	wandern
Wassersport betreiben	Wassersport betreiben
Weiterbildung genießen	Weiterbildung genießen
zelten	zelten

Auswertung der im *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) vorkommenden Freizeitarten:

Die in diesem Lehrbuch ausgeübten Freizeitaktivitäten werden bei beiden Geschlechtern gleich vielfältig dargestellt. Daraus lassen sich bereits Modernisierungstendenzen sichtlich erkennen. Darüber hinaus wird in diesem Lehrbuch der Bereich der verschiedenen Sportarten innerhalb der Geschlechterrepräsentation nicht wesentlich thematisiert, wodurch auch eine Rollenbildfixierung im Sport unterbleibt.

Im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne wurden folgende Freizeitarten dargestellt:

Freizeitaktivitäten männlicher Personen	Freizeitaktivitäten weiblicher Personen
div. Kulturveranstaltung aufsuchen	div. Kulturveranstaltung aufsuchen
Eishockey spielen	Eishockey spielen
eislaufen	eislaufen
Fahrrad fahren	Fahrrad fahren
Fußball spielen	Fußball spielen
Gymnastik	Gymnastik
Kinobesuch	Kinobesuch
lesen	lesen
Museumsbesuch	Museumsbesuch
schwimmen	schwimmen

Skifahren	Skifahren
tauchen	tauchen
Tennis spielen	Tennis spielen
Theaterbesuch	Theaterbesuch

Auswertung der dargebrachten Freizeitarten:

Die Kategorie Freizeit vermittelt im Lehrbuch *Slovenčina neu* (2007) von Tomenendal Yvonne ein sehr ausgewogenes Geschlechterbild. Analog zum *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtké Christa wird auch bei Tomenendal der Bereich Sport nicht wesentlich thematisiert, wodurch abermals eine Rollenbildfixierung im Sport unterbleibt.

Im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) von Böhmerová Ada wurden folgende Freizeitarten gezeigt:

Freizeitaktivitäten männlicher Personen	Freizeitaktivitäten weiblicher Personen
Basketball spielen	
	Briefe schreiben
Fahrrad fahren	
	lesen
schwimmen	schwimmen
	tanzen
Tennis spielen	
verreisen	verreisen
wandern	wandern

Auswertung der dargebrachten Freizeit- bzw. Sportarten:

Anhand der oben angeführten Tabelle lässt sich deutlich erkennen, dass im Lehrbuch *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) weibliche Personen mit Freizeitarten – wie lesen, tanzen – in Verbindung gebracht werden. Männer werden in diesem Lehrwerk weitaus sportlicher dargestellt, indem sie mehrere, verschiedene Sportmöglichkeiten ausüben – wie bspw. Basketball, Tennis, Radfahren etc. Angesichts dessen verfestigt sich das stereotype Rollenbild von der mehrheitlich inaktiven Frau und vom agilen, sportinteressierten und vielseitig repräsentierten Mann.

Im Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová wurden folgende Freizeitarten aufgezeigt:

Freizeitaktivitäten männlicher Personen	Freizeitaktivitäten weiblicher Personen
Basketball spielen	
	Briefe schreiben
Bücher lesen	Bücher lesen
Fahrrad fahren	
Fitness	
Fußball spielen	

	Gymnastik
Karten spielen	
	malen
Motorrad fahren	
	nähen
Radio hören	
Schach spielen	
	stricken
wandern	wandern
Zeitung lesen	
zelten	zelten

Auswertung der dargebrachten Freizeitarten:

Sporttreibende Männer überwiegen in diesem Lehrbuch deutlich. Denn die Freizeitarten, welche mit weiblichen Personen verbunden werden, sind überwiegend Gymnastik, tanzen, nähen, stricken, malen etc. Wohingegen Männer Freizeitaktivitäten – wie bspw. Basketball, Tennis spielen, Motorrad fahren – bevorzugen. Sportlichkeit wird ergo kaum mit dem weiblichen Geschlecht in Bezug gesetzt. Die Lehrbuchdarstellungen verfestigen demnach das stereotype Rollenbild von der mehrheitlich unsportlichen Frau, wobei eigentliche Haushaltstätigkeiten als typisch weibliche Freizeitaktivitäten deklariert werden.

9.1. Querschnittanalyse der Stereotypenkategorien

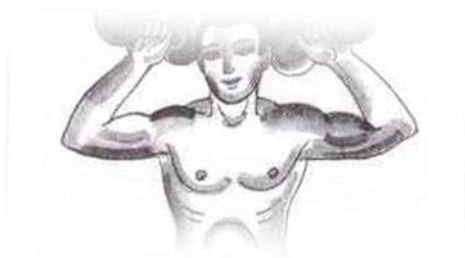
Nachdem nun nach einer chronologischen Abfolge der erwähnten Lehrbücher die entsprechenden Daten erhoben und anschließend kurz interpretiert wurden, soll nun der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse lehrbuchübergreifend nach den Kategorien betreffend einzelner Stereotype zu integrieren, sodass eine konzeptionelle Basis für die empirische Untersuchung erstellt werden kann. Die Grundlage für die anschließende Untersuchung bilden wiederum die Kategorien:

- Erscheinungsbild
- Darstellungsbild
- Berufstätigkeit
- Sozialverhalten
- Haushalt
- Freizeitaktivitäten

Erscheinungsbild

In allen herangezogenen Lehrbüchern wurde hinsichtlich der Größendarstellung von Mann und Frau keine überwiegend größere Darstellung der männlichen Personen festgestellt. In Hinblick auf die verschiedenen Figurdarstellungen überwiegt in allen Lehrbüchern die Darstellung schlanker weiblicher Körper. Werden Frauen stets schlanker als Männer dargestellt, so wäre in diesem Variable eine gewisse Stereotypisierung vorhanden, sodass korpulente Frauen kein Platz im gesellschaftlichen Frauenbild eingeräumt wird. Daraus wird geschlossen, dass ein schlanker Körper ein wichtigeres Leitbild für die Frau ist als für den Mann selbst.

Bei der Bilddarstellung extremer Körperformen – wie bspw. muskulös – überwiegen hingegen männliche Darstellungen.



Im Zuge der Ermittlung der *Körperhaltung* wurde folgendes eruiert: In allen analysierten Lehrbüchern finden sich überwiegend statisch dargestellte Personen – und zwar beider Geschlechter. Darüber hinaus wurde evident, dass männliche Personen wesentlich mehr

Raum einnehmen, indem sie bspw. breitbeinig stehen oder asymmetrische Positionen einnehmen.

Darstellungsart

Prominente Idole wurden nach dem Geschlecht und zudem auch nach den verschiedenen Bereichen erhoben. Im Gegensatz zum Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová, indem Berühmtheiten kein Thema darstellen, sind in all den anderen Lehrbüchern prominente Vorbilder in der Mehrheit männlichen Geschlechts.

Auszug aus in *Slovak for you – Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) aufgezeigten Berühmtheiten:

Ludovít Štúr

„Kto žije duchom, v tom žije celý svet, a on v celom svete.“

Ludovít Štúr – národný buditeľ, kodifikátor spisovnej slovenčiny, básnik, novinár a politik. Bol najvýznamnejšou osobnosťou slovenského národného života v 30. a 40. rokoch 19. Storočia.



Syn učiteľa Samuela Štúra a jeho manželky Anny sa narodil 28. Októbra 1815 v Uhrovci (dnešné západné Slovensko) ako druhý z piatich súrodencov. Tu získal základné vzdelanie a od roku 1828 pokračoval v štúdiách na nižšom evanjelickom gymnáziu v Rábe.

Od roku 1829 študoval na bratislavskom evanjelickom lýceu, na ktorom existovala Katedra reči a literatúry česko-slovenskej. Po príchode do Bratislavy sa Ludovít stal jedným z členov Spoločnosti česko-slovenskej, ktorú založili študenti lýcea. Medzi hlavné úlohy Spoločnosti patrilo aktívne učenie v rodnej reči, cvičenie v gramatike, písanie literárnych prác a štúdium dejín slovanských národov.

Ludovít Štúr bol vynikajúcim študentom, okrem latinčiny počas svojho života výborne ovládal maďarský, nemecký, francúzsky jazyk a slovanské jazyky ako napr. poľský a ruský. Učil sa aj angličtinu. Štúr na lýceu prednášal českú a poľskú gramatiku a históriu.

V rokoch 1838-40 študoval v Nemecku na univerzite v Halle, tu sa venoval najmä jazykovede a histórii. Štúr sa počas svojho dvojročného štúdia v Nemecku oboznámil s Heglovou a Herderovou filozofiou.

Informácie o významných osobnostiach môžete nájsť v Slovenskom biografickom slovníku a v encyklopédiách. Tu na ilustráciu uvádzame aspoň základné údaje o niektorých slovenských osobnostiach.

Vojtech Zamarovský



-spisovateľ, autor literatúry faktu

Narodil sa v roku 1919 v Trenčíne. Študoval na právnickej fakulte v Bratislave a Vysokej škole obchodnej v Prahe. Najprv pracoval v manažmente banky, potom cestoval a písal. Je autorom 13 kníh o svojich cestách po stopách starovekých civilizácií, napríklad Za siedmimi divmi sveta. Žije v Prahe. Ako prvý dostal Cenu Egona Ervína Kischu. V roku 2006 dostal od gréckej vlády titul Veľvyslanec helenizmu.

Ján Uličiansky



-dramatik, prozaik, dramaturg i režisér

Narodil sa v roku 1955 v Bratislave. Študoval na Akadémii múzických umení v Prahe. Najprv pracoval ako režisér a dramaturg v Bábkovom divadle v Košiciach a v súčasnosti je dramaturgom Slovenského rozhlasu v Bratislave. Píše poéziu, bábkové hry, rozhlasové hry a krásne moderné rozprávky pre deti. Vydal vyše 10 knížiek, za ktoré dostal mnohé ceny. V roku 2004 bol nominovaný na Cenu H. Ch. Andersena.

Ľuboslav Paľo



-akademický maliar, grafik a ilustrátor

Narodil sa v roku 1968 vo Vranove na Topľou. Študoval na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave, kde teraz prednáša na katedre grafiky. Dostal mnohé ceny, napríklad Najkrajšia kniha Slovenska 1998 a 2002, Zlaté jablko na medzinárodnej výstave Bienále ilustrácií Bratislava 2005.

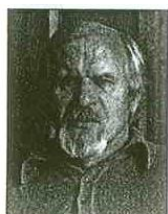
Miroslav Dvorský



-sólista opery Slovenského národného divadla, tenor, brat Petra Dvorského

Narodil sa v roku 1960 v Partizánskom. Spev študoval v Bratislave aj v La Scale v Miláne. Od roku 1986 je sólistom opery Slovenského národného divadla v Bratislave a niekoľko rokov aj sólistom opery vo Viedni. Získal významné ceny na medzinárodných súťažiach a často hostuje v zahraničí.

Milan Rúfus



-básnik, esejista a prekladateľ

Narodil sa v roku 1928 v Závažnej Porube, okres Liptovský Mikuláš. Študoval na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského a tam aj prednášal dejiny slovenskej a českej literatúry. Napísal mnohé zbierky básní a patrí medzi najväčších slovenských básnikov.

Berufstätigkeit

Da das Thema Berufstätigkeit die dem Individuum gesellschaftlich erlaubten bzw. begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit widerspiegelt, wurden die beruflichen Tätigkeiten der einzelnen Personendarstellung erhoben. Angesichts dieser Untersuchung wurde deutlich, dass dem männlichen Geschlecht mehrheitlich die Aufgabe des Familienerhalters bzw. des Familienoberhaupts zukommt. Darüber hinaus werden in allen Lehrbüchern – mit der Ausnahme von Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) – männliche Berufssparten als höher qualifiziert eingestuft.

Haushalt

Die Analyse dieser Kategorie sollte nicht nur aufzeigen, wie die Geschlechtergewichtung hinsichtlich der Verrichtung häuslicher Tätigkeiten ausfällt, sondern auch ob die dazugehörigen Lehrbuchdarstellungen den Anforderungen des Gleichstellungsprinzips entsprechen. Ein diesbezüglicher Vergleich der näher herangezogenen Lehrbücher hat verdeutlicht, dass der typisch männliche Bereich im Privatbereich das Reparieren von

etwaigen Gegenständen ist. Rollenfixierungen lassen sich aber auch beim weiblichen Geschlecht festmachen: Denn typisch weibliche Tätigkeiten im Privatbereich stellen primär anfällige Aufgaben im Haushalt – wie bspw. bügeln, kochen, servieren, waschen usw. – dar. Bis auf Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) wird in allen Lehrbüchern dieses stereotype Rollenbild nach der traditionellen Verrichtung häuslicher Tätigkeiten aufgezeigt; wobei das etwas ältere Lehrbuch *Slovenčina pre cudzinov* (2005) von Tomáš Dratva und Viktoria Buznová dieses stereotype Bild des Privatbereichs am deutlichsten verfestigt.



Freizeitaktivitäten

Hinsichtlich der Analyse galt es zu erfassen, welche Freizeitaktivitäten mit welchem Geschlechtern in Verbindung gebracht werden. Ein diesbezüglicher Vergleich machte deutlich, dass bei weiblichen Lehrbuchdarstellungen vor allem partnerschaftliche Aktivitäten – wie bspw. tanzen – im Vordergrund stehen. Männliche Personen decken hingegen ein weit breiteres Spektrum an Freizeitgestaltungen ab, sodass Freizeitaktivitäten – wie bspw. Fußball, Tennis, Basketball spielen sowie Fahrrad, Ski und Motorrad fahren – ausschließlich dem männlichen Geschlecht zugeschrieben werden.

10. Fragebogenkonstruktion

Zusätzlich zur Lehrbuchanalyse wurde ein schriftlicher Fragebogen vorbereitet, welcher für alle Befragten die gleichen Fragen in der gleichen Formulierung und Reihenfolge umfasst. Dabei wurden allerdings etwaige Verständnisprobleme aus dem Weg geschafft. Die Festlegung der zu befragenden Personen betraf jeweils Fremdsprachenlernende, welche die slowakische Sprache am Institut für Slawistik an der Universität Wien erlernen.

Bei dem nachfolgenden Fragebogen handelt es sich um einen stark strukturierten Fragebogen. Diese Form des Fragebogens, bei welchem der Freiheitsspielraum für alle Befragten stark eingeschränkt ist,¹⁸ wurde aufgrund einer leichten Handhabbarkeit für die Befragung heterogener Gruppen und der klaren Auswertbarkeit als geeignet angesehen.

Die Erstellung des Fragebogens lehnte sich an folgende Lehrwerke an:

- LÜDTKE; Christa. 2008. *Lehrbuch der slowakischen Sprache*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag.
- TOMENENDAL, Yvonne. 2007. *Slovenčina neu*. Wien: Öbv & Hpt.
- BÖHMEROVÁ, Ada. 2006. *Slovak for you. Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students*. Bratislava: Perfekt.
- BARKOVÁ, Viera & Tomáš DRATVA. 2005. *Slovenčina pre cudzinov*. Bratislava: Mladé letá.

Die Durchführung erfolgte im Rahmen des Wintersemesters 2009/10 am Institut für Slawistik an der Universität Wien.

Die Probanden wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass diese Erhebung einer wissenschaftlichen Studie an der Universität Wien dienen würde. Um jegliche Beeinflussungen zu vermeiden, wurde ihnen nicht mitgeteilt, dass der Fragebogen geschlechtsstereotypische Rollenzuweisungen erhebt. Vielmehr wurde angegeben, dass diese Untersuchung auf das bereits erzielte Sprachverstehen abzielen würde. Der Fragebogen schließt sich aus zwei Teilen zusammen: Im Rahmen der **ersten Zuordnungsaufgabe** sollten einerseits Sprechakte bzw. diverse Aktivitäten männlichen oder weiblichen Personen

¹⁸ Der Fragebogen enthält geschlossene Fragen, d.h. der Befragte muss sich zwischen vorgegebenen Alternativen entscheiden.

zugeordnet werden. Bei der **zweiten Zuordnungsaufgabe** sind direkte Reden weiblichen und männlichen Personen zuzuordnen. D.h. Probanden sollen durch Ankreuzen ihre Geschlechterzuordnungen treffen. Das Konglomerat aus beiden Aufgabenbereichen, welche teilweise auch redundante Inhalte aufweisen, betreffen folgende Kategorien von Stereotypen:

- a) Berufe: Es gilt zu eruieren, ob Berufe seitens der Probanden eine Zuordnung gemäß des stereotypen Berufsbildes erfahren, wonach das männliche Geschlecht deutlich höher qualifizierte und deutlich besser bezahlte Berufe ausübt, als das weibliche Geschlecht.
- b) Emotionales Verhalten: In unserer Gesellschaft entspricht es dem Männlichkeitsstereotyp, emotionale Gefühle, deren Äußerung auch durch Tränen erfolgen können, nicht zu zeigen. Weiblichen Personen hingegen wird diese emotionale Seite doch sehr häufig zugeschrieben. Ob dies noch immer so ist, gilt es zu eruieren.
- c) Bevorzugte Unterrichtsfächer: Lösen Schülerinnen Mathematik-Aufgaben ähnlich gut wie Schüler - wenn sie nur an sich glauben und niemand ihnen eine Rechenschwäche einredet? Die Präferenz an bestimmten Unterrichtsfächern hat weniger mit Begabung als mit Vorurteilen und Rollenbildern zu tun. Denn alleine weil Mädchen glauben, sie rechneten schlecht, schwächeln sie dann tatsächlich in Mathematik. Mit der Fähigkeit logisch zu denken, hat das jedoch wenig zu tun. Dieses mangelnde mathematische Selbstvertrauen resultiert demnach aus Rollenbildern, die von Eltern und Lehrern mitgeprägt werden. Auch die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg und Beruf scheint mehr von Stereotypen als von den tatsächlichen Fähigkeiten abhängig zu sein.
- d) Sozialverhalten: Beanspruchen Hilfshandlungen körperliche Kraft so werden sie stereotyp Männern zugeordnet, sonstige beziehungsstärkende Aktivitäten, wie etwa jemanden besuchen, einladen oder jemandem schreiben, fallen hingegen in den weiblichen Kompetenzbereich. Insofern gilt es zu prüfen, ob dies nach wie vor dem traditionellen Rollenbild entspricht, oder ob ein gesellschaftlicher Wandel unseres Sozialverhaltens zu erwarten ist.
- e) Haushalt: Hier wird eruiert, ob Haushaltstätigkeiten nach wie vor stereotyp weibliche Tätigkeitsfelder sind, oder ob hier Gleichberechtigung Einzug genommen hat.
- f) Aussehen: Das weibliche Rollenbild, welches das gepflegte und gut gekleidete Äußere betrifft, gilt es aus Sicht moderner, junger Menschen zu erfassen. Es gilt zu klären, ob Bekleidung als stereotyp weibliches Interessengebiet im modernen Männerbild

zunehmend mehr männliche Interessenten anspricht, oder ob das Einkaufen von Bekleidung nach wie vor eine weiblich dominierte Handlung ist.

Diesen oben genannten Kategorien zugrunde liegend, gilt es nunmehr die konkrete Entwicklung des Fragebogens vorzunehmen. Um eine effiziente Durchführung zu gewährleisten, war besonders darauf zu achten, dass die Fragen klar und verständlich sind.

1. Zuordnungsaufgabe

Kreisen Sie ihr Geschlecht ein:

weiblich - männlich

Kreuzen Sie das Geschlecht an, welches Ihrer Meinung nach das Satzgefüge vervollständigt.

ona	on	pracuje v potravinách.
ona	on	robí v banke. Zarába veľa.
ona	on	robí v obchode, kde sa predávajú šaty.
ona	on	robí v obchode, kde sa predávajú autá.
ona	on	má dobrý plat.
ona	on	má malý plat.
ona	on	vyučuje šport.
ona	on	vyučuje jazyky.
ona	on	vyučuje matematiku.
ona	on	často plače.
ona	on	často povie, že sa nemá plakať.
ona	on	často povie, že sa nemá hádať.
ona	on	chce kúpiť darček.
ona	on	chce kúpiť mlieko, vajcia a chlieb.
ona	on	chce posunúť gaučovú súpravu, ale je veľmi ťažká.

ona	on	sa spýta, či môže pomôcť.
ona	on	chce ponúknuť hostí kávou.
ona	on	chce pripraviť raňajky.
ona	on	chce pripraviť večeru.
ona	on	umýva riad.
ona	on	povysáva celý byt.
ona	on	vie opraviť bycikel.
ona	on	si chce nechať ostrihať vlasy.
ona	on	si chce kúpiť nové topánky.

2. Zuordnungsaufgabe

Schreiben Sie auf die Linie die Person aus dem Raster, auf die Ihrer Ansicht nach jene Handlung, welche im Satzinhalt vorkommt, zutrifft. Die Reihenfolge der Personen ist beliebig. Einzelne Personen können auch mehrmals oder gar nicht verwendet werden.

kamarátka	kamarát	Valika	Ladislav
dcéra	syn	mladá žena	chalan
pani	pán	pani Veselá	pán Veselý
mama	otec	teta	ujo
sestra	brat	sesternica	bratranec

	sa chce učiť matematiku.
	chce športovať.
	si ide ostrihať vlasy.
	si ide kúpiť nové topánky.
	chce kúpiť darček pre sestru.
	chce pripraviť raňajky.
	ide pripraviť večeru.
	umýva riad.

	robí v obchode, kde sa predávajú šaty.
	robí v obchode, kde sa predávajú autá.
	si chce založiť vlastnú firmu.
	si vie opraviť bycikel.
	často vraví, že Juraj nemá dôvod byť smutný.
	operuje veľa pacientov v nemocnici.
	píše rodine list.
	často telefonuje.

Kreisen Sie diejenige Person ein, die – ihrer Meinung nach – diese Sätze spricht:





Zase sa chcete hádať ako už skoro každý deň?	mama	otec
Prosím si liter mlieka, vajcia a chlieb!	Janka	Martin
Pozri sa! To je ale krásny pullover! A vôbec nie je drahý!	dcéra	syn
Ja vyučujem matematiku a šport.	žena	muž
Ja vyučujem jazyky.	pani Veselá	pán Veselý
Chcem ťa pozvať na kávu. Ideme?	Zuzana	Juraj
Idem si kúpiť nové topánky. Ideš so mnou?	kamarátka	kamarát
Mohol by si mi, prosím, pomôcť, ten gauč je veľmi ťažký.	Kristínka	Erik
Chcem pre celú rodinu kúpiť darček.	pani Polakovičová	pán Lizák
Nemusiš plakať. Taký je život.	teta Lucia	ujo Peter
Mám veľmi dobrý plat.	Erika	Michal
Zavolám mamu.	dcéra	syn





11. Auswertungen

Im Nachfolgenden werden die Fragebögen zum einem quantitativ ausgewertet, d.h. die erhobenen Daten werden in Prozentangaben umgerechnet und tabellarisch erfasst. Zum anderen erfolgt eine qualitative Auswertung in Form einer eingehenden Interpretation unter besonderer Berücksichtigung der durch die Probanden wahrgenommenen und internalisierten Rollenbilder.

11.1. Quantitative Auswertung

Es werden nun in einem ersten Schritt die Fragebogen-Ergebnisse gemäß den genannten Stereotypenkategorien ausgewertet, indem sie prozentuell angegeben werden.





Berufe	<i>ProbandInnen</i>			
	weibliche Personen		männliche Personen	
	 Befragte	 Befragte	 Befragte	 Befragte
_ pracuje v potravinách.	94.4	95.7	5.6	4.3
_ robí v banke. Zarába veľa.	8.3	22.5	91.7	77.5
_ robí v obchode, kde sa predávajú šaty.	100	96.6	0	3.4
_ robí v obchode, kde sa predávajú autá.	0	22.5	100	77.5
_ má dobrý plat.	15.8	33.3	84.2	66.7
_ si chce založiť vlastnú firmu.	8.3	13.0	91.7	87.0
_ operuje veľa pacientov v nemocnici.	11.1	20.7	88.9	79.3





Emotionales Verhalten	<i>ProbandInnen</i>			
	weibliche Personen		männliche Personen	
				
	Befragte	Befragte	Befragte	Befragte
_ často plače.	88.9	84.2	11.1	15.8
_ často povie, že sa nemá plakať.	47.2	78.3	52.8	21.7
_ často povie, že sa nemá hádať.	72.2	74.0	27.8	26.0
_ často vraví, že Juraj nemá dôvod byť smutný.	80.0	71.9	20.0	28.1
Zase sa chcete hádať ako už skoro každý deň?	56.7	61.1	43.3	38.9
Nemusíš plakať. Taký je život.	43.3	70.4	56.7	29.6

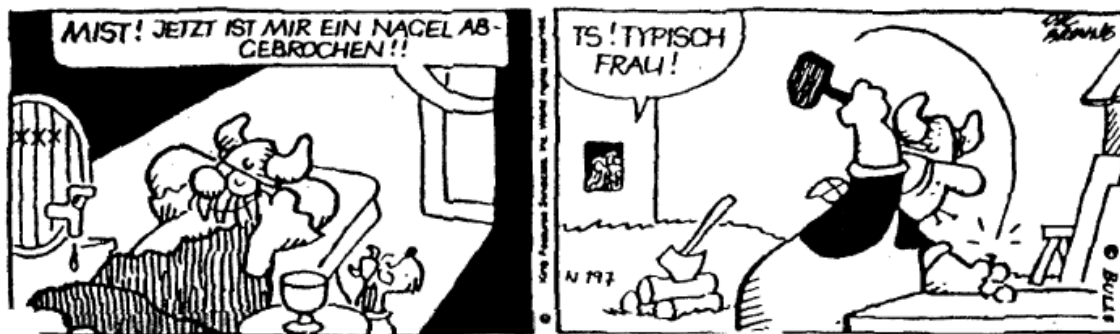






Bevorzugte Unterrichtsfächer	<i>ProbandInnen</i>			
	weibliche Personen		männliche Personen	
	♀ Befragte	♀ Befragte	♂ Befragte	♂ Befragte
_ vyučuje šport.	22.2	31.0	77.8	69.0
_ vyučuje jazyky.	100	79.3	0	20.7
_ vyučuje matematiku.	33.3	13.0	66.7	87.0
_sa chce učiť matematiku.	0	10.0	100	90.0
_chce športovať.	28.3	28.1	71.7	71.9



Sozialverhalten	<i>ProbandInnen</i>			
	weibliche Personen		männliche Personen	
	 Befragte	 Befragte	 Befragte	 Befragte
_ chce kúpiť darček.	75.0	76.1	25.0	23.9
_ sa spýta, či môže pomôcť.	58.3	62.0	41.7	38.0
_ chce ponúknuť hostí kávou.	100	100	0	0
_ chce kúpiť darček pre sestru.	35.0	42.3	65.0	57.7
_ píše rodine list.	58.3	60.0	41.7	40.0
_ často telefonuje.	86.1	82.6	13.9	17.4
Chcem ťa pozvať na kávu. Ideme?	27.8	26.0	72.2	74.0
Idem si kúpiť nové topánky. Ideš so mnou?	88.9	80.0	11.1	20.0
Chcem pre celú rodinu kúpiť darček.	71.7	71.9	28.3	28.1
Zavolám mamu.	80.0	71.9	20.0	28.1

Haushalt	ProbandInnen			
	weibliche Personen		männliche Personen	
	 Befragte	 Befragte	 Befragte	 Befragte
_chce kúpiť mlieko, vajcia a chlieb.	77.8	80.0	22.2	20.0
_chce posunúť gaučovú súpravu, ale je veľmi ťažká.	44.4	44.9	55.6	55.1
_chce pripraviť raňajky.	66.7	75.9	33.3	24.1
_chce pripraviť večeru.	81.7	74.6	18.3	33.8
_ umýva riad.	71.7	49.3	28.3	50.7
_ povysáva celý byt.	44.4	44.9	55.6	55.1
_ vie opraviť bycikel.	0	0	100	100



Aussehen	<i>ProbandInnen</i>			
	weibliche Personen		männliche Personen	
	 Befragte	 Befragte	 Befragte	 Befragte
_ si chce nechat' ostrihat' vlasy.	100	92.8	0	7.2
_ si chce kúpiť nové topánky.	98.9	93.3	1.1	6.7
Pozri sa! To je ale krásny pullover! A vôbec nie je drahý!	91.7	92.8	8.3	7.2

11.2. Qualitative Auswertung

Nach erfolgter Lehrbuchanalyse soll nun in einem zweiten Schritt der Fragebogen ausgewertet werden. Die Interpretation sowie Bedeutung der quantitativen Ergebnisse erfolgen wiederum gemäß den einzelnen Kategorien.

Beruf

Die quantitative Auswertung ergab, dass höher qualifizierte sowie Berufe, welche auf hohen Verdienst und viel Autarkie verweisen, überwiegend männlichen Personen zugeordnet wurden. Der Verkauf von Automobilen wurde klar ersichtlich männlichen, der Verkauf von Kleidungsstücken sowie Lebensmitteln weiblichen Angestellten zugeordnet.

Emotionales Verhalten

Sämtliche Äußerungen, welche ein emotionales Verhalten – wie bspw. Liebeskummer, trösten, ermahnen, beloben, sich gekränkt fühlen – implizieren, fanden vorrangig Zuordnungen zu weiblichen Personen. D.h. Probanden zeigten in ihren Zuordnungen weitgehend eine deutliche Übereinstimmung in Hinblick auf die Sicht auf Emotionalität, die vorrangig dem Weiblichen zugeordnet wurde.

Bevorzugte Unterrichtsgegenstände

Die Auswertung des Fragebogens ergab einerseits, dass Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer sowie Sport mehrheitlich männlichen Personen zugeordnet wurden, andererseits, dass das Erlernen einer Sprache vornehmlich mit weiblichen Personen in Verbindung gebracht wurde.

Sozialverhalten

Innerhalb dieser Kategorie wurde ersichtlich, dass Probanden Sozialverhalten, welches der Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen förderlich ist – wie bspw. Geschenke kaufen, um Hilfe bitten, Briefe schreiben, jemanden anrufen – vornehmlich dem Weiblichen zuordnen. Dies jedoch mit einer Ausnahme – und zwar das Einladen ins Restaurant bzw.

Kaffeehaus. In ihrer Zuordnung stimmten hierbei weibliche sowie männliche Befragte weitgehend überein.

Tätigkeiten im Haushalt

Waschen, bügeln, kochen, putzen, Geschirr spülen sowie einkaufen wurde mehrheitlich weiblichen Personen zugeordnet. Wohingegen Reparaturtätigkeiten eindeutig mit einer männlichen Person assoziiert wurde. Der Vergleich der Zuordnungen, welche von weiblichen sowie männlichen Befragten getroffen wurde, zeigt vorwiegend Geschlechtsübereinstimmungen. Reparaturtätigkeiten wurden seitens männlicher Probanden mit der geringsten Frauenquote, das Kochen seitens weiblicher Probanden mit der geringsten Männerquote angegeben.

Aussehen

Obwohl bei der Erstellung dieser Kategorie besonders auf geschlechtsneutrale Kleidungsstücke geachtet wurde, fand der Kauf neuer Kleidungsstücke dennoch eine deutliche Zuordnung zu weiblichen Personen. Ebenso wurden Friseurbesuche auch signifikant mit weiblichen Personen in Verbindung gesetzt.

Sowohl männliche als auch weibliche Befragte entsprachen in Hinblick auf ihre Kaufzuordnung dem Geschlechtsrollenstereotyp der Kleidung- bzw. Schuhe kaufenden Frau.

11.3. Abgleich der Resultate

Mit Hilfe der nachfolgenden Kategorien, welche einerseits in der Lehrbuchanalyse, andererseits aber auch im Zuge der Fragebogenbearbeitung erfasst wurden, soll nun versucht werden, das Rollenbild für Frauen als auch Männer mit dem unserer Gesellschaft abzugleichen.

Berufe

Eine Analyse von am häufigsten auf der Wiener Universität verwendeten Lehrbücher für Slowakisch – und zwar handelt es sich hierbei um Yvonne Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) zeigte in vielen Berufsfeldern das Aufscheinen beider Geschlechter. Auch bei den anderen untersuchten Lehrbüchern – mit Ausnahme von *Slovenčina pre cudzinov* (2005) – erhielt Berufstätigkeit für weibliche Personen Bedeutung und die Mutterrolle war keineswegs Hindernis für das Ausüben einer Berufstätigkeit.

Die Fragebogenresultate ergaben, dass Probanden mehrheitlich Frauen und Männer geschlechtsstereotype Berufe zuordneten. Die vergleichende Betrachtung der Antworten mit den Lehrbuchinhalten wies eine hohe Korrelation auf – denn beide ergaben mehrheitlich die traditionelle geschlechtstypische Kategorisierung. So wurden bspw. Berufe im Verkauf vornehmlich geschlechtsgebunden zugeordnet – d.h. der Verkauf von Autos dem männlichen, der Verkauf von Nahrungsmittel und Bekleidung aller Art dem weiblichen Geschlecht. Der besser bezahlte Beruf wurde seitens männlicher Probanden vornehmlich dem eigenen Geschlecht zugewiesen. Probandinnen wiesen nur selten dem weiblichen Geschlecht einen Beruf mit hohen Verdienstmöglichkeiten zu, womit sich noch kein Anzeichen für eine anstrebende Emanzipation in Richtung hochdotierte Berufsvorstellungen für Frauen erkennen lässt.

Emotionales Verhalten

Die in den untersuchten Lehrbüchern vertretenen emotionalen Verhaltensweisen, welche am weiblichen Geschlecht festgemacht wurden, entsprachen den Angaben der Probanden. Ermahnen, trösten, Liebeskummer und weinen wurde von männlichen sowie weiblichen Probanden als Verhalten der Frau angegeben. Die Auswertung der Ergebnisse des

Fragebogens entsprach denselben Stereotypen. Um den Gefühlsbereich auch für Männer verstärkt zugänglich zu machen, fehlen bislang Leitbilder bzw. Inhalte, welche männliche Personen in Zusammenhang mit dieser Thematik bringen. In all den untersuchten Lehrbüchern wäre diese Richtung vonnöten, um bislang nicht rollenkonforme Gefühle seitens des männlichen Geschlechts verstärkt wahrzunehmen bzw. um mit Emotionalität besser umgehen zu können. Auch seitens der Bewusstseinsbildung partnerschaftlicher Erziehungsverantwortung wäre der Einbezug des Vaters in Lehrbuchinhalten, welche das Zusammenleben mit dem Nachwuchs thematisieren, notwendig.

Bevorzugte Unterrichtsfächer

Die Mehrheit der analysierten Lehrbücher repräsentieren männliche Personen in einem breiten Sportspektrum, weibliche in mitunter geschlechtsstereotypen Sportarten – wie tanzen und Gymnastik. Die Analyse ergab zusätzlich, dass dem männlichen Geschlecht bessere Fähigkeiten sowie größere Vorlieben für naturwissenschaftliche Fächer, Informatik, Elektronik und Mathematik zugeschrieben werden. Die Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens entsprach denselben geschlechtsstereotypen Interessensverteilungen.

Soziales Verhalten

Das Telefonieren sowie Schreiben von Briefen an Familienangehörige – ebenso wie das Einkaufen von Geschenken an diese – wurde in den meisten Lehrbüchern sowie auch bei den befragten Probanden als weibliche Zuständigkeit angegeben. Das Tragen von Möbelstücken wurde in den näher zur Untersuchung herangezogenen Lehrbüchern als männliche Domäne klassifiziert. Das Geschlechtsrollenstereotyp des starken Mannes scheint somit sehr verfestigt. Was klassische Einladungen in div. Restaurants anbelangt so zeichnete sich im Rahmen der Befragung, korrelierend mit mehreren Lehrbuchdarstellungen, noch keine Tendenz in Richtung einer partnerschaftlich orientierten Gleichberechtigung ab.

Tätigkeiten im Haushalt

Haushaltstätigkeiten – wie kochen, putzen, einkaufen – fanden bei *Slovak for you* (2006) und *Slovenčina pre cudzinov* (2005) keine partnerschaftliche Aufteilung. In den anderen Lehrwerken wurde diese Thematik nur marginal tangiert. Der geringe Stellenwert, welcher

den täglich zu verrichtenden Haushaltstätigkeiten zukommt, entspricht der Änderung des vorherrschenden gesellschaftlichen Familienbildes, in dem nach wie vor die Doppelbelastung Haushalt und Beruf für die meisten Frauen besteht und für berufstätige Mütter gar die Dreifachbelastung Haushalt – Beruf – Kinder. Dem entsprach auch die Auswertung des Fragebogens. Mit der Ausnahme des Reparierens wurden sämtliche Tätigkeiten im Haushalt der Frau zugesprochen.

Aussehen

Lehrbuchinhalte sowie die Ergebnisse der Fragebogenauswertung repräsentierten den Kauf von Bekleidung aller Art als weiblichen Zuständigkeitsbereich. Die Zuordnungen bei jeglichen Friseurbesuchen fielen ebenso dominant weiblich aus. Dem Faktum, dass auch männliche Personen mit Kurzhaarfrisuren, wie mehrheitlich in Lehrbuchinhalten sowie in der Realität vorhanden, zum Friseur gehen, wurde weder seitens der näher analysierten Lehrbücher noch seitens der Probanden bei der Befragung Rechnung getragen, was offenkundig macht, dass Friseurbesuche durchgehend mit dem weiblichen Stereotyp des sich zurechtmachen assoziiert wird.

11.4. Kategorienübergreifende Zusammenfassung

Bei dem Versuch eines Gesamtabgleichs lässt sich aus den Zuordnungen der Probanden deutlich erkennen, dass diese in ihren Antworten vornehmlich Zuordnungen zu bislang gesellschaftlich gängigen Geschlechtsrollenstereotypen trafen. Ebenso machten die Antworten weiblicher Befragten deutlich, dass für ein Umdenken in Richtung geschlechtsunabhängige Individualität anstelle geschlechtsabhängiges Rollenbild noch unzureichende quantitative wie qualitative Inhalte und alternative Identifikationsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft bestehen.

Denn die kulturell determinierte Geschlechterrolle, welche im Sozialisationsprozess erlernt wird, zeigt immer noch vorhandene Geschlechtsrollenstereotype, die auf Zuständigkeitsbereiche, Eigenschaften sowie Formen des menschlichen Zusammenlebens bezogen sind. Deshalb sollte ein Veränderungsdruck im Geschlechterverhältnis entstehen, welcher verstärkt kulturelle Veränderungen des Frauen- wie auch Männerbildes in Richtung partnerschaftliche Aufteilung von Hausarbeit und Reorganisation der Elternschaft unter Neueinstellung zur Verantwortung in der Vaterschaft mit sich bringt.

Da gegenwärtige Erziehungsarbeit sowie Sozialisationsbestrebungen zunehmend aus der Familie ausgelagert und in den Bereich der Bildungsinstitutionen übertragen werden, kommt der pädagogischen Sozialisation eine verstärkt größer werdende Bedeutung zu. Die durch Lehrpersonen getätigte Äußerung, was denn der Vater macht, wenn die Mutter kocht, wäscht, putzt etc. sowie Unterrichtsmaterialien, die den Fokus auf Gendermainstreaming richten, würden zweifelsfrei das Verhalten der Geschlechter beeinflussen. Doch eine konkrete Beschreibung der derzeitigen rollenkonformen bzw. rollennonkonformen Verhaltensmerkmale der Geschlechter kann fundiert nur in einer eigenen sozialwissenschaftlich- psychologischen Studie dargestellt werden und würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen.

12. Conclusio

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht, nach welchem die modernen Fremdsprachenlehrbücher orientiert sind, versteht Sprache als soziales Handeln in Form konkreter Sprechakte. Er zielt auf die Vermittlung von Sprachkompetenz im Sinne einer Handlungskompetenz eingebettet in Sprechsituationen ab.

Nach Abschluss ausgewählter Untersuchungen – wie die einer fundierten Lehrbuchanalyse sowie Befragung – zeigte sich, dass einzelne Themenbereiche bzw. Sprechintentionen geschlechtsbezogene Gewichtung aufweisen. Und so wurden bestimmte Themenkreise – wie bspw. einkaufen – überwiegend weiblich, reparieren bspw. mehrheitlich männlich besetzt.

Untersuchungsgegenstand aufgrund der Häufigkeit der Verbreitung im Fremdsprachenunterricht für Slowakisch auf der Wiener Universität waren die Lehrbücher:

- LÜDTKE; Christa. 2008. *Lehrbuch der slowakischen Sprache*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag.
- TOMENENDAL, Yvonne. 2007. *Slovenčina neu*. Wien: Öbv & Hpt.
- BÖHMEROVÁ, Ada. 2006. *Slovak for you. Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students*. Bratislava: Perfekt.
- BARKOVÁ, Viera & Tomáš DRATVA. 2005. *Slovenčina pre cudzinov*. Bratislava: Mladé letá.

Hierbei zeigte sich folgendes: Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) lässt aufgrund der Ergebnisse der Lehrbuchanalyse eine deutliche Veränderung des Buchaufbaus, der Buchgestaltung sowie der Buchinhalte erkennen, indem einige Rollenbilder Ansätze geänderter Rollenbilder beinhalten. Solch wirksame, gesellschaftsändernde Bestrebungen in Richtung gleichberechtigte, individuelle Rollen anstatt alt tradierten Geschlechtsrollenrepräsentanz konnten bei *Slovenčina pre cudzinov* (2005) im deutlichen Unterschied zu Tomenendals Lehrwerk nicht entnommen werden.

Die durch die Probanden wahrgenommenen Rollenbilder entsprachen kaum der Darstellungsart des Lehrbuchinhaltes von Tomenendals *Slovenčina neu* (2007), sondern entsprachen viel eher den Darstellungsarten der anderen Lehrwerke. Womit sich daraus schließen lässt, dass Lehrbuchinhalte nicht vordergründig unser Denken determinieren. D.h. Lehrbücher haben noch nicht das gewünschte Maß an Sozialisationseinfluss auf Lernende

erreicht, welches den Postulaten des Gendermainstreaming entsprechen würde. Denn Angaben von Probanden zeigten, dass die Gleichverteilung von Zuständigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen noch nicht auf beide Geschlechter gelegt wird. Dies könnte daraufhin deuten, dass weibliche Probanden die sprachlichen bzw. bildlichen Lehrbuchinhalte, welche vom traditionell patriarchalischen Rollenbild abkehren und Gleichberechtigungstendenzen aufweisen – so wie es in Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) der Fall ist – noch nicht so wahrnehmen, wie es vonnöten wäre.

Hierbei muss allerdings noch erwähnt werden, dass aufgrund der Situationsbezogenheit der Lehrbuchinhalte nur Ausschnitte aus Lebenszusammenhängen repräsentiert wurden, worin sich die geschlechtstypischen Rollenbilder von Frau und Mann nur bedingt in Übereinstimmung mit der sozialen Wirklichkeit zeigten. Nichtsdestotrotz: Da eine gesamtgesellschaftliche Neuerung der althergebrachten, kulturell verfestigten Rollenbilder nur langsam und schrittweise greifen kann, sind auch die in den Lehrbüchern bislang oberflächlich vertretenen Modernisierungen in diese Richtung nicht ausreichend, um den Bestrebungen gegenwärtig geforderten Gleichheitsansprüchen gerecht zu werden.

Da aber – wie bereits festgestellt – der Sozialisationseinfluss verstärkt außerhalb des Fremdspracheunterrichts wirkt und dieser bislang noch an traditionellen geschlechtstypischen Rollen festhält, ist derzeit noch wenig Freiheit für Alternativen, Wagnisse und Individualität der Rollenbilder gegeben.

Schlussfolgernd in Hinblick auf die Lehrbuchgestaltung besteht nach wie vor die Forderung, unser Bewusstsein der sich wandelnden und teilweise bereits geänderten Frauenrollen verstärkt zu schärfen.

13. Zusammenfassung und Ausblick

Die geschlechtstypische Sozialisation bereitet Mädchen auf ihre Tätigkeiten im Familien- sowie Berufsbereich, Knaben auf ihre berufliche Orientierung vor. Vereinzelt kommt es zu Ausnahmen, in denen sich nicht die zugewiesene Geschlechtsrolle widerspiegeln und die Verhaltensmerkmale nicht mit dem kulturell bestimmten, geschlechtstypischen Rollenbild konform gehen. So sind Frauen bereits selbstsicherer, entscheidungswilliger, hochqualifiziert und auch in typischen Männerberufen erfolgreicher als das andere Geschlecht. Männer hingegen üben vermehrt soziale Berufe aus und beweisen auch bislang vorwiegend der Frau zugeschriebene Qualitäten – wie zum Beispiel Einfühlungsvermögen, Fürsorge etc. Und ebendies bekräftigt die Forderung, die starre Bindung von Frauen und Männer betreffend geschlechtstypischer Differenzen zu lösen.

Gleichheit beinhaltet aber gleiche Rechte, gleiche Möglichkeiten bzw. Zugänge, gleicher Verdienst für die gleiche Arbeit, die Freiheit gleiche Tätigkeiten ausüben zu dürfen. Da dieses hier geforderte Postulat nach Gleichheit schon bei Heranwachsenden thematisiert werden muss, um gesamtgesellschaftlich zu greifen, sollten Lehrbuchinhalte, die neben gelebten Rollenbildern unser gesellschaftliches Verhalten teils determinieren, die Ausgeglichenheit und damit Gleichberechtigung von Mann und Frau aufzeigen.

Deshalb geht diese Arbeit hauptsächlich der Frage nach dem Transfer von Rollenbildern im pädagogischen Bereich nach. Der Fragestellung hinsichtlich einer geeigneten Repräsentation stereotyper Rollenverteilung in den Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch sowie die Frage nach gelebten Rollenbildern in unserem Alltag ließ sich aufgrund einer profunden Lehrbuchanalyse und Auswertungen eines Fragebogens nachgehen. Dabei lieferte die Analyse ausgewählter Slowakischbücher folgende Informationen:

Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) ergab, dass hier sprachlich sowie auch darstellungsmäßig sowohl eine Abkehr von patriarchalisch bestimmten Familienstrukturen sowie von überwiegend dargestellten Geschlechtsrollenstereotypen für beide Geschlechter vorherrscht. Das *Lehrbuch der slowakischen Sprache* (2008) von Lüdtker Christa weißt mehrere Ansätze eines erweiterten Rollenbildes für weibliche Personen auf, zeigt jedoch noch keine exemplarischen Ansätze eines erweiterten Rollenbildes für männliche Personen.

Slovenčina pre cudzinov (2005) sowie Böhmerová *Slovak for you* (2006) enthalten geschlechtstypische Rollenbilder für beide Geschlechter, ein patriarchalisch bestimmtes Familienbild sowie einen Überhang an männlichen Personen.

Die Lehrbuchanalyse zeigt folglich, dass das Lehrbuch, welches an der Wiener Universität für den Fremdsprachunterricht Slowakisch verwendet wird – und zwar ist dies Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) in den meisten Kategorien, wie Erscheinungsbild, Berufstätigkeit, Privatbereich und Struktur sozialer Beziehungen bereits sich ändernde Rollenbilder aufzeigt, wohingegen andere Lehrbücher – allem voran *Slovenčina pre cudzinov* (2005), noch weit davon sind. So zeigt letztgenanntes Buch sehr häufig Frauen, die Beruf, Haushalt und Kinderhüten vereinen. Somit wird in diesem Lehrwerk keine Tendenz zur partnerschaftlichen Aufteilung bzw. keine Beziehung zwischen Geschlechtern, die nicht durch Partnerschaftlichkeit und Diskussionsbereitschaft geprägt ist, gezeigt.

Subsumiert macht die Lehrbuchanalyse deutlich, dass – mit großer Ausnahme von Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) – ein Überwiegen geschlechtsrollenstereotyper Repräsentationen wie bspw. im emotionalen Bereich, in der Erziehungsfrage, was den Haushalt, Äußerlichkeiten, diverse Interessensgebiete anbelangt, vorherrscht. Ob die in den Lehrbüchern enthaltenen Rollenbilder zum Tragen kommen, hat auch die Begleituntersuchung – und zwar die eines Fragebogens – offengelegt. Und so wurde zur Bestimmung der Transferleistungen die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen gewählt. Der Fragebogen beinhaltet einerseits Zuordnungsaufgaben, andererseits Multiple-choice-Aufgaben, wobei allesamt in slowakischer Sprache in Form von Aussagen sowie in Form einer direkten Rede konzipiert wurden. Inhaltlich wurden die Aufgaben im Kontext mit den der Lehrbuchanalyse zugrundeliegenden Kategorien sowie auch unter Berücksichtigung des Referenzrahmens zur Gesellschaftsbeschreibung erarbeitet. Der Einsatz des Fragebogens erlaubte, die aus dem Gesellschaftskontext erhobenen Rollenbilder zu jenen in Beziehung zu setzen, welche durch die Probanden in unserer Gesellschaft wahrgenommen bzw. transferiert werden. Dabei zeigten die Ergebnisse, dass generell stark geschlechtsrollenstereotype Zuordnungen getroffen werden. Es fehlte an deutlichen Emanzipationstendenzen in Form von Forderungen nach Gleichstellung der Geschlechter und geschlechtsunabhängiger Individualität sowie Bestrebungen in Richtung Gleichheit der Geschlechter. Und dies – obwohl durch das an der Wiener Universität in Verwendung gebrachte Lehrbuch für Slowakisch – und zwar Tomenendals *Slovenčina neu* (2007) –

vornehmlich Erneuerungen bzw. Erweiterungen vom Frauen- wie auch Männerbild zeigt. Dennoch bewirkten diese keine tiefgreifende Einstellungsänderung. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Transferleistung ausgehend von Lehrbuchinhalten nicht so stark sein, wie die von gelebten Rollenbildern oder Rollenbilder, die von anderen Medien ausgehen. Nichtsdestotrotz müssen Lehrbücher in Richtung sich ändernde Geschlechtsrollen konzipiert sein, da innerhalb der pädagogischen Sozialisation aufgrund der Verwendung eines Lehrbuches sich den Lernenden durch dieses Identifikationsmöglichkeiten sowie Wiedererkennungsanlässe für die persönliche Entwicklung bieten.

Denn Schulbücher haben zweifellos eine normierende Wirkung auf das Sozialverhalten Heranwachsender, da Lernmaterialien ja allesamt sozial normierende Erwartungen an Verhaltensfaktoren wie geschlechtstypisches Rollenverhalten reflektieren und vermitteln. Darüber hinaus werden sie als Bücher mit offiziellem Charakter aufgefasst, mitbegründet dadurch, dass sie einem amtlichen Zulassungs- und Begutachtungsverfahren unterliegen. Wobei gerade diese Einflüsse determinieren, welche Leitbilder bzw. Zielsetzungen auf das gesellschaftliche Bewusstsein transferiert werden sollen. Dass Schulbuchinhalte geschlechtsspezifische Rollenbilder verfestigen und somit bestimmte Verhaltensmuster tradieren, zeigt sich sowohl in der Auswahl bestimmter Themen als auch in editorischen Maßnahmen wie bspw. in der Bilddarstellung.

Fakt ist, dass Schulbücher ihrer Erziehungsaufgabe in Richtung kritische, mündige Bürger nicht gerecht werden, wenn sie weiterhin tradierte Rollenklischees verstärken. Insofern sollen Lehrbücher eine Auflösung patriarchalischer Familientraditionen anstreben, indem bspw. eine höhere Flexibilität beider Geschlechter bei Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und im Haushalt aufgezeigt wird. Im Zuge dieses Abbauprozesses erstarrter Rollenbilder sollte nicht nur die Forderung nach Zeitnähe der Schulbücher im Vordergrund stehen, sondern auch eine gewisse Zukunftsperspektive angestrebt werden, welche in Richtung Gender-Mainstreaming geht. Dabei meint dies nicht vordergründig, Frauen den Zugang zu traditionell männlichen Berufen zu gewähren, sondern in erster Linie die Aufteilung der Lebenszusammenhänge zwischen weiblichen und männlichen Sphären zu durchbrechen und infolge dessen der Gesellschaft notwendige Identifikationsmöglichkeiten für eine bestmögliche Entfaltung ihrer selbst zu ermöglichen.

14. Abstract

Diese hier vorliegende Arbeit will der Frage, wie stereotyp Mann und Frau in Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch repräsentiert werden, Antwort geben. Nach erfolgter Auswahl einiger Fremdsprachenlehrbücher des Slowakischen wurde ein Analyse-katalog für die empirische Untersuchung erstellt, wobei hier die zugrundeliegende Frage abermals lautete: Wie stereotyp wird das männliche und weibliche Geschlecht Lernenden in Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch präsentiert. Damit wurde der Bereich der Geschlechtsrollen-sozialisation in unserer Gesellschaft in den Brennpunkt gestellt. Innerhalb dieser Gender Study wurden einerseits Stereotype gemäß durchgängigen und problembezogenen Kategorien aus Text- und Bildmaterial der Fremdsprachenlehrbücher für Slowakisch erhoben, andererseits wurden die alltäglichen Handlungen in ihrer Zuweisung zu weiblichen und männlichen Personen mithilfe eines stark strukturierten Fragebogens linguistisch operationalisiert.

Anhang:

Záver - Stereotypy vo výučbe slovenčiny

Táto diplomová práca sa pokúsi odpovedať na otázku, akým spôsobom sú v učebniciach pre výučbu slovenského jazyka pre cudzincov stereotypne zastúpení muži a ženy? Pre pohlavia tak typická socializácia pripravuje dievčatá na ich činnosti v rodinnom ako aj v pracovnom kruhu a chlapcov zasa na ich orientovanie sa v neskoršom povolání. Ojedinele dochádza k výnimkám, v ktorých sa neodzrkadľuje určená rola daného pohlavia a znaky správania nezodpovedajú kultúrne predurčenému, typicky na základe pohlavia zadeľovanému obrazu roly. Ženy už sú sebaistejšie, rady rozhodujú, dosahujú čoraz vyššiu kvalifikáciu a v mnohých, typicky mužsky ponímaných povolaniach sú ďaleko úspešnejšie ako opačné pohlavie. Naopak, muži pôsobia čoraz častejšie v sociálnej sfére a dokazujú kvality, ktoré sa doposiaľ pripisovali na konto hlavne ženám. Hovoríme napríklad o schopnosti vcítiť sa do tej-ktorej situácie, o schopnosti starať sa o niekoho iného a podobne. A práve tieto faktory upevňujú požiadavku, aby sa upustilo od strnulého posudzovania mužov a žien na základe rozdielov, typických pre dané pohlavie.

Cieľom mojej diplomovej práce, ktorá predstavuje náhľad do problematiky rodových stereotypov v školskom prostredí, je preskúmať učebnice a zistiť do akej miery sa podieľajú na rodovo stereotypnom zobrazovaní žien a mužov v spoločnosti. Uvedomujem si, že som rovnako ako ostatní súčasťou kultúry, ktorá je založená na určitých normách, pravidlách, tradíciách, preto ani nemôžem inak, ako uviesť problematiku rodových stereotypov v učebniciach v kontexte našej kultúry, respektíve nášho výchovno-vzdelávacieho systému. Vo svojej práci sa zamýšľam nad aktuálnosťou súčasných vzorcov správania predkladaných a vyžadovaných spoločenskými inštitúciami, predovšetkým prostredníctvom edukačného systému.

Pri obsadzovaní stereotypov počas vyučovania sa pedagógom ponúkajú rozdielne možnosti využitia stereotypov. Dôležitý je však predpoklad, že využitie stereotypov funguje v tomto prípade ako účelový prostriedok. V tomto zmysle môže teda vyučujúci položiť povedzme otázku, čo robí otec, kým matka stojí za sporákom, umýva riad, perie bielizeň alebo opatruje deti. Existuje aj iná možnosť: priradiť určité vlastnosti k osobám, vyskytujúcim sa v učebnici na základe ich pohlavia, a síce tak, že sa ženskému pohlaviu bude môcť pripisovať viac pozitívnych atribútov.

Stereotypy sú vo všeobecnosti zaužívané predstavy ľudí o sebe a o iných. Sú vytvárané spoločnosťou, resp. ľuďmi, ktorí spoločnosť tvoria. Pomáhajú sa ľahšie prispôbovať spoločenským podmienkam, pravidlám a umožňujú tak relatívne rýchlu adaptáciu jedincov v spoločnosti, v ktorej žijú. Od každého sa očakáva, že bude konať a správať sa podľa určitých noriem, predpisov, ktoré vznikali v procese vývoja spoločnosti. Niektoré stereotypy majú flexibilnú povahu, ľahko sa prispôbujú spoločenským zmenám a očakávaniam. Na druhej strane sú stereotypy, ktoré majú rigidnejší charakter a ich zmenu či transformáciu neprijíma spoločnosť jednoznačne. Medzi takéto ešte stále patria stereotypy, ktoré hovoria o tom, aký by mal byť správny muž a aká by mala byť správna žena. Tieto stereotypy sa označujú ako rodové stereotypy. Rodové stereotypy sú zjednodušené, nerealistické obrazy mužskosti a ženskosti, idealizované a očakávané vzory, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Svojou bezprostrednou reprodukciou utvárajú zdieľané predstavy o prírodzenosti. Najzávažnejšie negatíva reprodukcie rodových stereotypov vychádzajú z ich dichotomického charakteru. Mužskosť a ženskosť sú definované ako protiklady, obsahujúce v sebe automatický predpoklad, že muži sú mužskí a ženy ženské. Akékoľvek vybočenie z predpísaného správania sa považuje za nenormálne a je, bohužiaľ, trestané.

Pri obsadzovaní stereotypov počas vyučovania sa cvičenia na odpisovanie používajú ako základná metóda v nižších ročníkoch a zakladajú sa na zrakovom vnímaní. Žiaci si zapamätávajú slová a tvary pomocou zrakovej pamäti. Ale žiaci potrebujú oveľa viac rozvíjať svoje rečové schopnosti v ústnych jazykových prejavoch a tiež viac dbať na grafický záznam prejavu. Na tieto skutočnosti sa v škole často zabúda.

Učiteľom sa odporúča takýto postup: najprv si text pozorne prečítajú, dobre si všimnú slová so závažným stereotypným javom. Aby si žiak lepšie uvedomoval stereotypický jav, spája sa odpisovanie s rozličnými činnosťami: Zo psychologického, ale aj z didaktického hľadiska je dôležité, aby bol stereotypický výcvik pestrý a zaujímavý, lebo žiaci si ťažko osvojujú podané učivo. Učiteľom sa odporúča využiť čo najširšiu paletu cvičení v učebniciach pre slovenčinu ako cudzí vyučovací jazyk, pretože čo sa týka tvorenia stereotypov, žiaci v nich ešte uplatňujú tradičný pohľad na svet, svoju obrazotvornosť a predstavivosť. Prostredníctvom nich sa pravopisný výcvik spája so štylizáciou viet. Tvorenie stereotypov, v ktorých sa neodzrkadľuje určená rola daného pohlavia a znaky správania sa nezodpovedajú kultúrne predurčenému, typicky na základe pohlavia zaeľňovanému obrazu roly, sú vhodným prostriedkom na integráciu zložiek v predmete všetkých jazykov.

Autorka prvej učebnice pre výučbu slovenského jazyka „Slovenčina neu“, trénerka jazykov na rôznych inštitútoch a zároveň moja partnerka rozhovoru Yvonne Tomenendal-Wollner pristupuje k tvrdeniu, že učebnice majú byť koncipované v zmysle meniacich sa rolí jednotlivých pohlaví, keďže v rámci pedagogickej socializácie na základe používania učebníc sa učiacim ponúkajú prostredníctvom takýchto identifikačných možností podmienky pre osobný rozvoj. Učebnice totiž bezpochyby normatívne pôsobia na sociálne správanie, pretože vyučovacie materiály reflektujú a sprostredkovávajú všetky očakávania faktorov správania ako aj správania sa v rolách, typických pre to-ktoré pohlavie. Navyše je spomínané špecifické správanie zohľadnené aj v knihách, ktoré majú oficiálny charakter. Odôvodnené sú tým, že podliehajú úradnému schváleniu a musia prejsť aj znaleckým posudkom. I keď, práve tieto vplyvy determinujú to, ktoré hlavné motívy prípadne, ktoré ciele majú byť transferované do spoločenského vedomia. Fakt, že obsahy učebníc upevňujú motívy jednotlivých rolí špecifických pre to-ktoré pohlavie a že sa tým tradujú určité vzory správania, sa prejavuje jednak vo výbere určitých tém a jednak v edičných opatreniach, akým je, povedzme, obrazové zobrazenie.

Po preštudovaní dokumentov zaoberajúcich sa okrem iného aj obsahovou náplňou učebníc som sa rozhodla preskúmať niektoré učebnice používané na rakúskych vysokých školách. Svoju pozornosť som sústredila na textovú a grafickú stránku učebníc, ako na možný zdroj rodových stereotypov. Pri voľbe postupu môjho výskumu učebníc som sa zamýšľala nad možnosťou využitia špecifických kritérií a podľa nich zostaviť model rodovo citlivej učebnice. Vzhľadom na nedostatok materiálov na vytvorenie takéhoto modelu a vzhľadom na skutočnosť, že pre náš edukačný systém zatiaľ neexistujú oficiálne východiská rodovo citlivej výchovy, som sa rozhodla pre iný postup.

Pomocou vytvorených analytických kategórií a subkategórií som triedila výskyt významových jednotiek, ktoré boli opísané prostredníctvom ukazovateľov. Na základe preskúmanej miery výskytu rodovo stereotypných obrazov mužov a žien som zhodnotila stav a porovnala som ho s požiadavkami, ktoré sa kladú na učebnice používané na rakúskych univerzitách. Pri tvorbe teoretického základu pre svoj výskum som čerpala z rôznych publikácií, ktoré sa zaoberajú obsahovou analýzou učebníc z rôznych aspektov. Obsahová analýza textu je kvantitatívna metóda analyzovania verbálnych prejavov, resp. analýza a hodnotenie obsahu písomných textov.

Podľa metódy kvantitatívnej obsahovej analýzy textu som skúmala výskyt mužských a ženských postáv v učebniciach. Kľúčová otázka môjho výskumu bola: do akej miery sa v učebniciach nachádzajú texty a obrázky zobrazujúce mužov a ženy (chlapcov a dievčatá) v rodovo stereotypnom postavení. Využitím obsahovej analýzy som zistila množstvo rodovo stereotypných zobrazení a zhodnotila som tak rodovú citlivosť učebnice. Po prečítaní učebníc pre slovenčinu ako cudzí vyučovací jazyk – ako knihy *Slovenčina pre cudzincov* (2005) od Barkovej a Dvatom, *Slovak for you - Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students* (2006) od Böhmerovej, *Slovenčina neu* (2007) od Tomenendal-Wollner ako aj *Lehrbuch der slowakischen Sprache* od Lüdtke Christa (2008) – sa dá odhaliť skutočná pravda o rodových rozdieloch a ich význame v živote človeka, a zároveň sa dá – najviac pri knihe „*Slovenčina neu*“ (2007) od Tomenendal-Wollner – pochopiť, že muži a ženy majú viac spoločného než rozdielneho.

Autorka prvej učebnice pre výučbu slovenského jazyka „*Slovenčina neu*“ Yvonne Tomenendal-Wollner ukázala práve v tejto knihe, aké dôležité je zbaviť sa vžitého názoru, že osud človeka určuje anatómia, a zároveň aké podstatné je získať nový pohľad na život, ktorý by mohol spôsobiť zásadný, no najmä pozitívny obrat v partnerských vzťahoch a v neposlednom rade sa naučiť zlepšiť svoju komunikačnú zručnosť s príslušníkmi opačného pohlavia. Jej otázky a cvičenia pomôžu zistiť, aký je osobný pohľad na mužov a ženy.

Yvonne Tommenendal-Wollner vyrastala trojjazyčne a absolvovala štúdium na prekladateľskom inštitúte a na inštitúte slavistiky vo Viedni. Dlhoročné skúsenosti má s výučbou nemčiny ako cudzieho jazyka a slovenského jazyka. V súčasnosti prednáša v inovačnom centre viedenskej univerzity pre nemčinu ako cudzí jazyk a pôsobí taktiež v jazykovom centre viedenskej univerzity, kde vyučuje slovenský jazyk.

Priebeh výskumu som prispôsobila svojim podmienkam a po zabezpečení výskumného súboru som priebežne pracovala na analýze textov. Obsahová analýza si vyžaduje dobrú znalosť analyzovaného textu a preto bolo mojou prvoradou úlohou skúmané učebnice dôsledne preštudovať. Po viacnásobnom prečítaní som začala so zaznamenávaním sledovaných významových jednotiek. Nakoniec som ich zaradila podľa kategórií do tabuliek v poradí, v akom som si stanovila hypotézy a vyhodnotila ich.

Na základe analýzy chýb v rámci gendermainstreamingu v učebniciach pre slovenčinu ako cudzí vyučovací jazyk som zistila, že so vzrastajúcim počtom slov a narastaním výskytu stereotypických javov vzrastá aj počet chýb v danom jazyku. Ohľadom gendermainstreamingu v učebniciach pre slovenčinu ako cudzí vyučovací jazyk majú cvičenia obsiahnuť všetky typické prípady, na ktoré sa dá vzťahovať. Lebo gendermainstreaming by sa mal náležite obmieňať, nie je správne, keď sa pri určitej téme používa iba jeden druh. Je správne, resp. vhodné, ak sa v cvičeniach v rámci gendermainstreamingu spája precvičovaný jav s inými, lebo to práve neodďaľuje automatizáciu stereotypnej zručnosti.

Čo sa týka obsadenia stereotypov v oblasti vyučovania, pedagógom sa ponúkajú rozdielne možnosti využívania stereotypov, a síce za predpokladu, že využitie stereotypov funguje v tomto prípade ako účelový prostriedok. Vyučujúci môže takto položiť napríklad otázku, čo vlastne robí otec, keď matka stojí za sporákom, keď perie bielizeň, keď umýva špinavý riad alebo keď sa stará o deti.

S rodovými stereotypmi sa dá stretnúť takmer všade. Vďaka práci mnohých ženských aktivistiek sa o nich viac hovorí nielen v médiách, ale aj na školách. Snaha o rodovo citlivú pedagogiku viedla k tomu, že dnes je k dispozícii množstvo analýz o „ružovo-modrých“ stereotypoch, ktoré nás všetkých ovplyvňujú a sú vypracované metodiky, ako ich dopady zmierňovať v školách. Za zmienku je aj Yvonne Tommenendal-Wollner, ktorá vo svojej knihe „Slovenčina neu“ (2007) približuje atraktívnym spôsobom rôzne stereotypy, ktoré ukazujú, že ženy sú už sebaistejšie, rady rozhodujú, dosahujú čoraz vyššiu kvalifikáciu a v mnohých, typicky mužsky ponímaných povolaniach sú ďaleko úspešnejšie ako opačné pohlavie. Naopak, muži pôsobia čoraz častejšie v sociálnej sfére a dokazujú kvality, ktoré sa doposiaľ pripisovali na konto hlavne ženám. Preč od demonštrácií moci ako aj vynucovania triviálnych činností ako ďalšieho častého spôsobu kontroly. Žena už nemusí prosiť o peniaze, večer smie odísť z domu, má už prístup k rodinnému účtu. Obed nemusí byť na stole presne o dvanástej, žena už nemusí čistiť podrážky na topánkach alebo uteráky nemusia už byť poskladané určitým spôsobom. Skreslené vnímanie je to, keď si žena myslí, že si za násilie môže sama a že nestojí za nič. Ale čo to má spoločné so ženskou socializáciou? Ktorá žena ešte nepočula, že patrí do domácnosti, alebo koľko žien je, ktoré samy vychovávajú deti, naháňajú sa medzi prácou, škôlkou a školou, nemajú ani minútu pre seba a sú denne dvadsaťštyri hodín zodpovedné za deti? Ktorá žena nepozná to trojnásobné zaťaženie – výchova detí, starostlivosť o domácnosť a muža a práca v zamestnaní? Ktorá žena nepozná situáciu, že deti

sú choré, alebo sa malé deti celú noc budia? Ešte stále si dost žien myslí, že domácnosť je náplňou života, a tým vznikajú zvýšené nároky, ktoré vôbec nie sú splniteľné. Ešte stále si dost žien hovorí, to je to jediné, čo viem, to je to, v čom som dobrá. Toto myslenie rezultuje zo znevažovania a ponížovania ženského rodu: sexistické stereotypy, vtipy či reklamy atď. Ďalšou formou znevažovania je, že ženy sú ešte stále horšie platené, alebo to, že sa len zriedkavo objavujú vo verejných diskusiách.

Ženy, ktoré nespĺňajú očakávania svojej rodovej roly, sú často vystavované spoločenskému znevažovaniu, vyčleňovaniu zo spoločnosti. Nielen zo strany mužov, ale aj zo strany žien. Toto spolupáchateľstvo žien je veľmi dôležitý aspekt uvažovania o rodových stereotypoch. Spolupáchateľstvo žien spočíva v tom, že ženy svojím správaním podporujú a udržiavajú pri živote existujúci systém. Kvôli svojmu vlastnému pocitu bezmocnosti solidarizujú s mocnými. A vyčleňujú, vytláčajú zo spoločnosti iné ženy, aby ony samy nestratili svoj status.

Ešte stále sa dievčatá v škole o ženskej skúsenosti a o ženskej tradícii nenaučia veľa. Viac sa dozvedia, že ženy len ťažko môžu liezť po kariérnom rebríčku alebo že sa nikdy na ňom nemôžu dostať vyššie. Pri výskume stereotypov vo výučbe slovenčiny vyšlo najavo, že obrazy ženskosti, ktoré sú odvodené od rodových stereotypov, majú pre ženy veľkú prítlačivosť. Moja analýza stereotypov vo výučbe slovenčiny ukazuje ešte, bohužiaľ, extrémne patriarchálnu štruktúru rodiny, s mužom ako hlavou rodiny. Tieto hlavné komponenty znemožňovali mužom, aby si vytvorili vlastnú mužskú identitu, reálnu mužskú identitu. To, čo chýba v rodovo stereotypnom vývine človeka, je jednoducho vývin ľudského muža, ktorý má aj svoje „slabé“ stránky a dokáže vstúpiť do vzťahov s inými mužmi, pripúšťa city a vie ich aj dať najavo. V našej spoločnosti sa vlastné vzťahy často nahrádzajú rolovými stereotypmi, preto v skutočnosti neexistuje vzťahová štruktúra k osobám svojho vlastného pohlavia. To znamená, že rodovo špecifická identita ostáva naviazaná na vonkajšie koreláty. A tými sú napríklad filmové a hudobné idoly, futbalové hviezdy; slúžia ako orientácia, ale znova tu chýba konfrontácia s nimi a kritika. Nie sú to osoby z mäsa a kostí, s ktorými by sa človek mohol konfrontovať. Ako ideály mužskosti tým získavajú mimoriadny význam. S týmito stereotypnými obrazmi mužskosti sa vždy spája aj znevažovanie žien a vnímanie žien ako menejcenných. Ženské zložky osobnosti jednoducho nemajú vo vlastnej identite, ktorá je prislabá, svoje miesto, pretože mužov zneisťujú. Práve preto ich treba jednoducho zničiť, oddeliť od seba. Je veľmi dôležité, aby sa socializácia chlapcov zmenila

tak, že muži preberú zodpovednosť za oblasť reprodukcie, čo znamená rovnaký podiel na výchove detí a vôbec všetkého v rodine ako aj v škole. Tým by mohli chlapci získať realistickejšiu a ľudskejšiu predstavu mužskosti. Tu je veľmi dôležitá najmä úloha pedagogických zariadení, pretože majú možnosť spochybňovať a problematizovať tradičné obrazy mužskosti a sprostredkovať obraz rodiny a partnerstva zodpovedajúci realite.

S identitou každého človeka, s jeho identifikáciou s určitou skupinou (etnickou, náboženskou, vekovou, záujmovou) sa spájajú pojmy stereotyp a predsudok. Tvoria súčasť základnej výbavy identity, podieľajú sa na jej formovaní a udržiavaní. Stereotypy sú štandardizované predstavy, často emocionálne zaťažené, veľmi stabilné a takmer nezávislé od prežitých skúseností ľudí. Prenášajú sa na jedinca ako výraz verejného názoru (prostredníctvom rodiny, školy, autorít). Tvoria ich predstavy, ktoré majú ľudia o sebe, o „svojej“ skupine, s ktorou sa identifikujú, a o členoch iných skupín, s ktorými sa naopak nestotožňujú. Predsudky predstavujú zvyčajne negatívne postoje voči určitej skupine ľudí ako celku, resp. voči jednotlivcovi považovanému za člena skupiny. Ide o silne emotívne, iracionálne aj racionálne predstavy o určitej skupine, vyvolávajúce následne isté správanie voči danej skupine – napr. diskrimináciu.

Metodika výučby rôznych stereotypov v slovenčine ako cudzom jazyku je veľmi aktuálna a žiadaná, lebo reaguje na mnohé ťažkosti, s ktorými sa každodenne stretávajú učitelia slovenského jazyka na Slovensku alebo v Rakúsku. Je to otázka, ako si osvojiť stereotypy v jazyku. Autorka prvej učebnice slovenčiny ako cudzieho jazyka „Slovenčina neu“ Yvonne Tommenendal-Wollner veľmi neformálne, ale o to zaujímavejšie rozobrala problematiku a nabúrala niektoré nesprávne zaužívané stereotypy pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Vychádzala pri tom z dlhoročných praktických skúseností, ktoré získala ako lektorka slovenčiny v zahraničí, kde učila slovenčinu cudzincov z celého sveta. Zdôraznila potrebu vytvoriť na hodinách záujem o rôzne stereotypy. Samozrejmosťou musí byť vzájomná úcta a tolerancia pre rodovú rovnosť.

Pri hľadaní otvorených, ale i skrytých rodových stereotypov v literatúre a učebniciach pre deti sa môžu uplatniť nasledujúce kritériá: Koľko dievčat a žien, koľko chlapcov a mužov v knihe vystupuje? Kto vystupuje v hlavných a kto vo vedľajších úlohách? Vystupujú dievčatá a ženy ako samostatné osobnosti plné fantázie a schopné vývinu? Je v knihe vyjadrená mnohotvárnosť ženských skúseností, schopností a záujmov? Hovorí sa aj o vecných záujmoch

žien? V akých profesiách sú ženy? Pohybujú sa chlapci mimo tradovaných vzorcov mužskosti a hrdinstva? Je v knihe miesto pre mužskú citlivosť, starostlivosť, otvorenosť a obavy? Alebo sa ich konanie riadi bežným klišé? Kto má nápady, kto je iniciátorom, kto sa presadzuje? Sú aj dievčatá a ženy zaangažované a kompetentné? Sú v knihe zobrazené rôzne formy spolužitia? Sú prezentované bez negatívnych predsudkov ako samozrejmé formy spolužitia? Ako je to s deľbou práce v rodine a s pomerom medzi prácou v zamestnaní a v domácnosti? Zobrazujú sa riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov? Ako sú vykreslené matky? Používa sa ženský jazyk?

Výchova by – aj podľa Yvonne Tommenendal-Wollner – mala zdôrazňovať vnímanie a diferencovanie citov, podporovať vlastnosti a city a ich spontánne vyjadrovanie, predovšetkým u chlapcov podporiť slovné vyjadrovanie citov. U chlapcov by sme mali podporovať to, aby dokázali prejavovať aj zdanlivo nie mužské city, ako je strach alebo potreba útechy či bezpečia a istoty, u dievčat, aby dokázali vyjadriť zdanlivo nie ženské city ako hnev, odmietnutie, dominanciu. Takisto je dôležitá schopnosť empatie, ktorá predstavuje podstatný základ vo vzťahoch. Pretože stereotypné pozície rodových rolí neobmedzujú v sebarealizácii len ženy, v dnešnej spoločnosti trpia nedostatkom osobnej slobody, ktorá pramení z rodových stereotypov, tiež muži. Zato by sme mali deťom a mládeži dať príležitosť vžiť sa do potrieb a citov druhých a naučiť ich vedieť patrične reagovať. Predpokladom na to je odbúranie strachu pred stretnutiami s ľuďmi a strachu z ich blízkosti. Škola by mala podporiť a nastoliť humánnu atmosféru, v ktorej by sa deti naučili empaticky reagovať v modelových situáciách. Školské prostredie sa vyznačuje jedinečnými interakciami, ktoré v ňom prebiehajú. Navzájom na seba pôsobia učiteľky, učitelia, žiaci, žiačky, ktorí prichádzajú do školy so svojimi špecifickými osobnosťami a skúsenosťami ovplyvnenými charakterom spoločnosti žien a mužov, chlapcov a dievčat. Naša spoločnosť, výchova a vzdelávanie na školách usmerňuje rozvoj žiakov a žiačok k formovaniu týchto hodnôt. Komunikácia v škole predstavuje aj vplyv školského prostredia na ľudí a ich interakcie. Pravdepodobne najčastejšie sa v edukačnom procese využívajú učebnice. Učebnice sú – ako už bolo viackrát spomínané – prostriedkom výchovy a vzdelávania v duchu spomenutých myšlienok.

Rodové stereotypy v učebniciach však často ukazujú, že muži musia byť silní, bohatí, sebavedomí, úspešní, atletickí a že ženy musia byť krásne ako modelky a keď nie sú mladé, tak starajúce sa o domácnosť. Ženy sú tiež zobrazované ako sexuálne prístupné, pasívne, bezmocné a závislé. Rola starostlivej gazdinky má stále prevahu nad inými rolami, resp.

profesiou ženy, ako napr. lekárka, ktorej myšlienky nepatria celý deň ničomu inému než čistej kúpeľni. Tento vývin je ovplyvnený do značnej miery oficiálnym aj skrytým kurikulumom edukačného systému, ktorý je reprodukován cez postoje učiteľov a učiteľiek a zvnútorňovaný žiakmi a žiačkami. Lebo už od raného veku sú deti vedené k tomu byť dievčatami a chlapcami. Napríklad už aj v literatúre pre staršie deti sa stretávame s rodovými stereotypmi: Príbehy, ktoré rodičia a ich deti čítajú, prinášajú deťom veľké množstvo informácií o tom, čo to znamená byť ženou alebo mužom.

Už v šlabikári sa nachádza známa veta: „Mama varí obed a otec číta noviny.“ Na procese udržiavania a vytvárania diskriminujúcich, rodovo stereotypných predstáv o svete žien a mužov sa teda zúčastňujú nielen ľudia, ktorí v komunikácii sprostredkovávajú rodové stereotypy, ale tiež učebnice, ktorých obrázky a texty sú nositeľmi rodovo stereotypného obsahu. Nemali by sme zabúdať na to, že učebnice majú do určitej miery kodifikačný charakter. Ako také by mali byť tvorené s ohľadom na možnosť, že môžu spôsobiť obrovské frustrácie, zbytočné komplexy, strach z nenormálnosti, pocity viny, byť hrozbou rizikového správania, hoci sa práve tomu snažíme sexuálnou výchovou zabrániť.

Školské prostredie je jedným z hlavných činiteľov ovplyvňujúcich vývin osobnosti človeka, ku ktorému patrí aj utváranie rodovej identity. Na tomto procese sa zúčastňujú nielen osoby, s ktorými každé školopovinné dieťa prichádza do styku, ale tiež materiálne prostredie školy. Významnou súčasťou tohto prostredia sú učebnice. Patria medzi najdôležitejšie a najzákladnejšie materiálno-didaktické prostriedky používané vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý umožňujú regulovať. Aj napriek záplave informácií z médií, učebnica má svoje miesto vo vzdelávacom procese práve vďaka svojej didaktickej funkcii. Informácie v učebniciach by mali byť spracované v súlade s učebnými osnovami a vzdelávacími štandardmi, v ktorých je učivo zostavené primerane veku a v určitej postupnosti na základe didaktických kritérií. Učebnica je nezávislá od náročnosti materiálno-didaktického vybavenia školy, použiteľná aj v skromnejších podmienkach učenia žiaka a žiačky v škole či doma. Vplyv učebníc pri formovaní osobnosti je nepopierateľný. Rovnako ako rodičia či učitelia a učiteľky poskytujú deťom oboch pohlaví vzory správania a konania, tiež učebnice sa spolupodieľajú na formovaní predstáv detí o okolitom svete. Myslím si, že v podmienkach prebiehajúcej transformácie nášho školstva je dôležité znovu posúdiť stav učebníc. Dôležitá nie je len aktuálnosť ich technických parametrov, ale tiež kvalita obsahovej stránky. V

súčasnosti sa proces tvorby učebníc, schvaľovania, financovania, vydávania a distribúcie riadi predpisom Štátneho pedagogického ústavu a Štátneho inštitútu odborného vzdelávania.

Obraz rodu v učebniciach je zatiaľ takýto: Matka je domáca pri sporáku, otec pracuje a na celý deň odchádza z domu, majú dve deti, staršieho chlapca a mladšie dievča. Vo väčšine učebníc sa predpokladá, že matka nemá ani nijaké koníčky či zábavu; otec býva prezentovaný ako živiteľ rodiny, ale aj ako jej morálny a intelektuálny vodca. Často učí niečo, čo sa v živote zide. Keď chlapci naháňajú loptu, dievčatka chodia nakupovať, pomáhajú matke variť, hrajú sa na dámy alebo s bábikami alebo si upratujú.

Ďalšie moje výskumy sa zaoberajú tým, že mužské postavy sú väčšinou zobrazované v rolách aktívnych dobrodruhov a vedcov a ženské postavy majú naopak rolu pasívnej spoločníčky a pomocníčky. U chlapcov sú oceňované predovšetkým výkony a šikovnosť, u dievčat prítiažlivý vzhľad.

Z výsledkov mojich výskumov sa dá usúdiť, že autori a autorky väčšiny učebných textov sa neprispôbujú požiadavkám dnešného sveta. Ich texty sú stále zdrojom rodových stereotypov, ktoré už nemajú v reálnom živote zastúpenie do takej miery, ako to prezentujú.

Základ myšlienok rozlišujúcich medzi pojmami pohlavie a rod vystihuje známa téza Simone de Beauviorovej: ženami sa nerodíme, ženami sa stávame. Proces socializácie žiakov a žiačok však nie je závislý len od vonkajších okolností. Prostredníctvom sebaregulácie správania sa aktivizujú aj vnútorné podmienky. Proces aktívneho prispôbovania sa deje na základe hodnotenia a posudzovania zhody medzi normami a realitou správania. Tento proces sa potom odráža v postojoch dievčat a chlapcov k výchovným autoritám, ako je rodina, škola, vo vzťahoch k opačnému pohlaviu a k spoločenským hodnotám.

Gendersensible Analyse von Lehrmaterialien, Texten und Bildern :

- Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild vor?
- Werden Frauen sprachlich sichtbar gemacht?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z.B. Powerfrau, Karrierefrau, Staatsmann, Frauenförderung, Wiedereinsteigerin,)?
- Aus welcher Perspektive – wie in Doppelverdienerin, Frauenstimmrecht – wird gedacht?
- Finden Geschlechterverhältnisse durchgängig Berücksichtigung, statt das „Frauenthema“ als Randkapitel abzuhandeln (z.B. „die Frau im Mittelalter“)?
- Sind die Darstellungen realitätsbezogen? Werden auch Alleinerzieher/innen, Frauen ohne Kinder, Frauen, die mit Frauen bzw. Männer, die mit Männern zusammenleben, dargestellt? Mit welchen Wertungen sind solche Darstellungen verbunden?
- Bilder von erfolgreichen/ bedeutenden Frauen und Männern: Wie viel Prozent der dargestellten Frauen und Männer lächeln? Aus welchen Kontexten stammen die Bilder; in welchen Situationen wurden sie fotografiert? Welche Gegenstände, Kleidungsstücke, Körperhaltungen,... weisen auf die „klassische“ weiblich-männliche Rollenverteilung hin? Durch welche Attribute (Kleidung, Gestik, Mimik, ...) wird Erfolg ausgedrückt?
- Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen werden Mädchen/Frauen bzw. Buben/ Männern zugeordnet (stark, besonnen, technisch begabt, risikoreich, durchsetzungsfähig, fürsorglich, erfolgreich,...)? Wenn es um Erfindungen, Kunstwerke, historische Persönlichkeiten, berühmte Wissenschaftler/innen bzw. Vertreter/innen der jeweiligen Profession, das Leben zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen geht: werden gleichermaßen die Leistungen von Frauen wie Männern sichtbar gemacht?
- Wie oft werden die verschiedenen Geschlechter bei welchen Tätigkeiten dargestellt: wer übt welche Freizeitaktivitäten aus, wer hat welche Berufe und beruflichen Positionen inne, wer ist für den Bereich Haushalt, Beziehungen, für das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, Technik,... zuständig; wer gibt wofür Geld aus; wie viel (Innen-und Außen-)Raum wird wem zugestanden? Werden Frauen wie Männer im Wirtschaftsleben, in Leitungsfunktionen, als Verhandler/innen, technisch kompetent, bei Versorgearbeiten gezeigt?

Checkliste für geschlechtergerechte Kinderliteratur, Schulbücher und Medien

- (auch anwendbar für Computerspiele und Lernsoftware)
- Darstellung
- Wie viele Mädchen, wie viele Buben sind auf den Bildern zu sehen?
- Wer hält sich vor allem zu Hause auf, wer auf der Straße? Wer in geschützten Räumen, wer in offenen, gefährlichen Situationen?
- In Gruppenszenen: Wie viele Personen sind weiblich, wie viele männlich?
- Wie sehen die Mädchen und Frauen aus: Sind sie auch wütend oder schmutzig?
- Wie sehen die Buben und Männer aus: Sind sie auch verunsichert oder traurig?
- Werden Mädchen/Frauen mit weiblichen Personenbezeichnungen benannt?

Handlung

- Wer ist im Mittelpunkt des Geschehens, männliche oder weibliche Wesen? Wer spielt Nebenrollen?
- Welche Eigenschaften und Gefühle haben die dargestellten Mädchen / Frauen, welche die Buben / Männer?
- Wo und was spielen, arbeiten, machen Buben, was Mädchen?
- Wer hat Ideen, von wem gehen Initiativen aus und wer setzt sich durch?
- Bedeutet dieses Bilderbuch für Mädchen eine Ermutigung?
- Erleichtert es Buben den Abschied vom ewigen Helden?
- Bei Bilderbüchern mit sexualkundlichem Aspekt: Werden weibliche und männliche Geschlechtsorgane gleichermaßen offen und positiv dargestellt?
- Welche Formen des Zusammenlebens werden dargestellt?
- Wird die Beziehungsarbeit in der Familie und zu anderen Personen thematisiert?
- Welche Berufe werden von welchen Personen ausgeführt?
- Wer erledigt die Hausarbeit?
- Werden Frauen nicht nur als Hausfrauen gezeigt, sondern mit Beruf und eigenen Freizeitaktivitäten? Gibt es Frauenbilder, die Mut machen können, die vermitteln: Erwachsen-Werden lohnt sich?
- Kümmern sich Frauen und Männer um die Kinder?
- Sind die im Buch dargestellten Männer bereit, neue Verhaltensweisen zu lernen?

vgl.: Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln (BMUK 1999)



28.2.2010

Stereotype im Slowakischunterricht

Die heutige Sendung von Rádio Dia:Tón will der Frage, wie stereotyp Mann und Frau in Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch repräsentiert werden, Antwort geben.

Die geschlechtstypische Sozialisation bereitet Mädchen auf ihre Tätigkeiten im Familien- sowie Berufsbereich, Knaben auf ihre berufliche Orientierung vor. Vereinzelt kommt es zu Ausnahmen, in denen sich nicht die zugewiesene Geschlechtsrolle widerspiegeln und die Verhaltensmerkmale nicht mit dem kulturell bestimmten, geschlechtstypischen Rollenbild konform gehen.

"So sind Frauen bereits selbstsicherer, entscheidungswilliger, hochqualifiziert und auch in typischen Männerberufen erfolgreicher als das andere Geschlecht. Männer hingegen üben vermehrt soziale Berufe aus und beweisen auch bislang vorwiegend der Frau zugeschriebene Qualitäten, wie zum Beispiel Einfühlungsvermögen, Fürsorge etc. Und ebendies bekräftigt die Forderung, die starre Bindung von Frauen und Männer betreffend geschlechtstypischer Differenzen zu lösen", so unser Studiogast Yvonne Tomenendal-Wollner.

Tomenendal-Wollner ist Sprachtrainerin an verschiedenen Instituten sowie Autorin des ersten Lehrwerkes für Slowakisch "Slovenčina neu".

▣ Yvonne Tomenendal-Wollner

Was den Einsatz von Stereotypen im Unterricht betrifft, tun sich für Lehrkräfte die verschiedensten Möglichkeiten auf, Stereotype im Unterricht zu verwenden und zwar unter der Voraussetzung, dass die Verwendung von Stereotypen in diesem Zusammenhang als Mittel zum Zweck fungiert.

[ÖSTERREICH NEWS](#)
[WIEN NEWS](#)
[VOLKSGRUPPEN](#)
[AKTUELL](#)
[RADIOPROGRAMM](#)
[FERNSEHPROGRAMM](#)
[VERANSTALTUNGEN](#)
[ON DEMAND](#)
[KONTAKT](#)
[SLOVÁCI](#)

So kann der Lehrende bspw. die Frage stellen, was den eigentlich der Vater macht, wenn die Mutter hinter dem Herd steht, die Wäsche wäscht, das schmutzige Geschirr spült und die Kinder hütet. "Eine andere Möglichkeit wäre, bestimmte Eigenschaften Lehrbuchpersonen geschlechtsspezifisch zuzuordnen, indem positive Attribute auch durchaus öfters dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden können", so Yvonne Tomenendal-Wollner.

Rádio Burgenland - Rádio Dia:Tón

▶ **Live 1.3.2010 21:40 Uhr**

▶ **Text in Slowakisch**

Ivana Gasparik, ORF Volksgruppenredaktion

📶 Übersicht: alle ORF-Angebote auf einen Blick

ORF

Mi | 31.03.2010



11.3.2010

Sprache und Stereotype

"Stereotype werden in der alltäglichen Sprachverwendung häufig im Sinne geschlechtsspezifischer Rollenklischees und generalisierender Aussagen über nationale, regionale, ideologische, rassische, berufliche sowie außerberufliche Bilder verstanden", erklärt die Linguistin Yvonne Tomenendal-Wollner.

"Obwohl sie zwar desöfteren verurteilt werden, wird ihnen zumeist ein Körnchen Wahrheit zugestanden, sozusagen als ein unanfechtbarer Bestandteil allgemeinen Wissens. Hierbei ist das Stereotyp selbst nicht als negativ zu bewerten, sondern allenfalls das, was an ungerechtfertigten Einstellungen und Vorurteilen dem Stereotyp eine negative Färbung gibt", so die Autorin von Fremdsprachenlehrbüchern für Slowakisch.

Yvonne Tomenendal-Wollner hat einst am Dolmetsch-Institut sowie am Institut für Slawistik der Universität Wien studiert und ist seit gut dreißig Jahren in der Erwachsenenbildung an verschiedenen Sprachinstituten tätig.

oe1campus - Slovenská vlna

► Live 11.3 & 16.3.2010 19:05 Uhr

Ivana Gasparik, ORF Volksgruppenredaktion

ÖSTERREICH NEWS

WIEN NEWS

VOLKSGRUPPEN

AKTUELL

RADIOPROGRAMM

FERNSEHPROGRAMM

VERANSTALTUNGEN

ON DEMAND

KONTAKT

SLOVÁCI

Literaturverzeichnis

- ATTESLANDER, Peter. 1993. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- BENTHEIM, Alexander. 2004. *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim: Juventa.
- BOHNSACK, Ralf. 2000. *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- BREHMER, Ilse. 1991. *Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?* Weinheim: Beltz.
- BUTLER, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CHOMSKY, Noam. 1993. *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EICHELBERGER, Harald. 1998. *Kulturen, Sprachen, Welten*. Wien: Studien-Verlag.
- FISCHER, Gero. 1996. *Biologismus, Rassismus, Nationalismus – rechte Ideologien im Vormarsch*. Wien: Promedia.
- FLAAKE, Karin & Vera KING. 1998. *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt am Main: Campus.
- FREY, Siegfried. 2007. *Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern: Huber.
- HEISE, Hildegard. 1993. *Überlebensprinzip Spannungsaufnahme. Modernes Handlungssubjekt und Geschlechterverhältnis*. Frankfurt am Main: Campus.
- HERMANN, Fritz. 2007. *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen: Niemeyer.
- HORT, Rüdiger. 2007. *Vorurteile und Stereotype*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- KLEIBER, Georges. 1993. *Prototypensemantik*. Tübingen: Narr.
- KREYSLER-KLEEMANN, Christina. 1999. *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien: Verb. Wiener Volksbildung.
- LAMNEK, Siegfried. 2005. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- LASSNIGG, Lorenz & Angelika PASEKA. 1997. *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck: Studienverlag.
- LUCKMANN, Thomas. 2007. *Lebenswelt, Identität und Gesellschaft*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- MAYNTZ, Renate & HOLM, Kurt. 1974. *Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung*. Opladen: Westdt. Verlag.
- MAYRING, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MERZ, Veronika. 2001. *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum.
- METZ-GÖCKEL, Sigrid. 1990. *Frauen leben Widersprüche*. Weinheim: Beltz.
- POPPER, Karl. 1971. *Logik der Forschung*. Berlin: Akademie Verlag.
- REISS, Sonja. 1997. *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg: Kovač.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 2001. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- SCHWARZ, Monika & CHUR, Jeannette. 1993. *Semantik*. Tübingen: Narr.
- WEGERICH, Ulrich. 1994. *Dialektische Theorie und historische Erfahrung. Zur Geschichtsphilosophie in der frühen kritischen Theorie Max Horkheimers*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- WHORF, Benjamin Lee. 2003. *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ZIMA, Peter V. 2004. *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Francke.
- FICHERA, Ulrike. 1990. „Schluss mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien.“ In: ENDERS-Dragässer, Ute & Claudia Fuchs. 1990. *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*. Frankfurt: Fischer.
- HAHN, Christine & Angelika PASEKA. 2000. „Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern". Ein Evaluationsbericht.“ In: *Texte zur LehrerInnenbildung* 12: 25-42.
- Zu untersuchende Lehrwerke:
- BÖHMEROVÁ, Ada. 2006. *Slovak for you. Slovak for speakers of English for beginners and intermediate students*. Bratislava. Perfekt.
- DRATVA, Tomáš & BUZNOVÁ, Viktoria. 2005. *Slovenčina pre cudzinov*. Bratislava: Slovenské Pedag. Nakl.

LÜDTKE, Christa. 2008. *Lehrbuch der slowakischen Sprache*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag.

TOMENENDAL, Yvonne. 2007. *Slovenčina neu*. Wien: Öbv & Hpt.
Verwendete Internetseiten:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfaden.xml>
www.bmukk.gv.at/medienpool/
<http://www.bmukk.gv.at>
<http://www.ots.at/presseaussendung.php>

Mag.^a Gasparik Ivana

Dreherstr. 34/2 • 1110 Wien • ☎ 0680/333 0494

✉ ivana.gasparik@yahoo.de

Lebenslauf

■ *Persönliche Daten*

Geburtsdatum: 25.03.1983
Geburtsland: Slowakei
Familienstand: ledig
Kinder: keine
Staatsbürgerschaft: Österreich



■ *Ausbildung*

1989 – 1993 Volksschule, 1200 Wien
1994 – 1998 Realgymnasium, 1020 Wien
1998 – 2003 Höhere Lehranstalt für Tourismus
& wirtschaftliche Berufe, 1210 Wien
2004 – 2008 Sprachwissenschaftliches Studium, Universität Wien
2008 – 2011 Masterstudium, Universität Wien
2010 Trainerausbildung, ibis acam, 1150 Wien
2011 Genderzertifikat (6 Std.) Diversityzertifikat (16 Std.), ÖSB,
1200Wien

■ *Beruflicher Werdegang*

2003 – 2009 **Guest Relations Officer**
Vienna Sightseeing Tours GmbH, 1040 Wien
2008 **Eventbetreuerin**
SK& Wien, 1190 Wien
2008 – 2011 **Volkgruppenredakteurin** zuständig für
Radio- sowie Fernsehsendungen
Österreichischer Rundfunk, 1040 Wien
seit 04/2009 **Fachtrainerin**
itworks-Personalservice GmbH, 1200 Wien
zusätzlich seit 2010 **Honorartrainerin**
Syncurator GmbH, 6020 Innsbruck

■ *Besondere Kenntnisse*

- Englisch, Slowakisch, Tschechisch, Russisch, Französisch
- Führerschein B
- EDV: gehobene Kenntnisse